

GERD SYLVI STEINNES

**VILKÅR FOR PROFESJONELL IDENTITET?
DANNING AV PROFESJONELL IDENTITET SOM
FØRSKULELÆRAR I EIT LEKMANNSPREGA OG
TRADISJONELT ARBEIDSFELT.**

**HOVUDFAGSOPPGÅVE I PEDAGOGIKK
VÅREN 2007
UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITSKAPLEGE FAKULTET
PEDAGOGISK FORSKINGSINSTITUTT**

SAMANDRAG AV HOVUDFAGSOPPGÅVA I PEDAGOGIKK

TITTEL: Vilkår for profesjonell identitet?

Danning av profesjonell identitet i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt.

AV: Gerd Sylvi STEINNES

EKSAMEN: PEDAGOGIKK Hovudfag (331) SEMESTER: Vår 2007

STIKKORD:

Profesjonell identitet

Førskulelærarrolla

Barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt

SAMANDRAG AV OPPGÅVA

Problemområde og problemstilling:

Ein omfattande ekspansjon i barnehagefeltet har ført til større fokus på barnehagen dei siste åra. Fram til i dag har det vore lite forskning på barnehagen sitt innhald, med den følgje at vi har lite eksakt kunnskap om dette området. Med satsinga på "Barnehageløftet" er blikket i sterkare grad retta mot barnehagen sitt innhald enn det har vore tidlegare.

Eg har i dette arbeidet vore oppteken av førskulelæraren si rolle i barnehagen. Barnehagen skal vere eit pedagogisk tilbod til barn i førskulealder. Det er ikkje tilstrekkeleg å passe barn. Barnehagen sitt samfunnsmandat gir førskulelæraren og barnehagen ansvar for å legge til rette for omsorg, oppseding og læring (Lov om bhg 2005). Gjennom flyttinga til Kunnskapsdepartementet vert barnehagen sett som ein del av utdanningssystemet. Mitt utgangspunkt har vore at førskulelæraren er viktig for barnehagen sin kvalitet, ved at den kunnskapen ho har fått gjennom utdanninga dannar basis for profesjonell praksis. Dette er nok ei forenkling og eit ideal meir enn ei udiskutabel sanning. I oppgåva har eg sett fokus på danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Førskulelæraren skal ut i eit yrke som har mange likskapar med heimen sine oppgåver. Å ta hand om barn er noko ein har gjort til alle tider utan utdanning, og ei generell oppfatning er at dette er noko dei fleste kan meistre. Bae (1996) peikar på at førskulelæraren tradisjonelt har hatt ei laust definert yrkesrolle, samstundes som den i stadig større grad er utsett for forventningar og krav utanfrå i høve eigen yrkesfunksjon. Fleire peikar på barnehagen sin usynlege pedagogikk og at dette kan ha innverknad på førskulelæraren si yrkesrolle.

I oppgåva har eg stilt to hovudspørsmål:

- Kva er sentralt i danning av profesjonell identitet som førskulelærer, og korleis vert denne prega av barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt?
- Kva utfordringar møter førskulelærarane i høve til danning av profesjonell identitet?

Problemstillinga eg har arbeidd utifrå er:

Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt.

Metode:

I denne oppgåva har eg nytta både kvantitative og kvalitative metodar. Gjennom rettleiar har eg hatt tilgang til databasen StudData. StudData-innsamlinga som har vore relevant for mitt arbeid har vore gjennomført som survey-undersøking med spørjeskjema til studentane ved førskule, allmenn, sjukepleie og sosialarbeidarutdanningane ved Høgskolen i Oslo og nokre andre utvalde høgskular. Når det gjeld førskulelærarstudentane har undersøkinga omfatta studentane ved Høgskolen i Oslo og Høgskulen i Volda i første og siste semester av utdanninga (hausten 2000 og våren 2003). Gruppa førskulelærarstudentar vert i arbeidet definert som ei gruppe utan at det vert gjort komparasjonar mellom studentane i Volda og Oslo. Ved enkelte høve når dette er relevant, vert det trekt samanlikningar mellom førskulelærarstudentane og dei andre utdanningsgruppene i materialet.

I tillegg til StudData-materialet har eg nytta intervju av ni nyutdanna førskulelærarar, som avslutta utdanninga våren 2001. Til intervju har eg nytta kategoriar frå spørjeskjema som eg fann særleg relevante for mitt arbeid, som utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguiden. Slik kunne det skapast samband mellom undersøkingane og eg fekk gå i djupna på spørsmål som var særleg aktuelle i høve til problemstillinga.

Data/kjelder:

Oppgåva bygger på utvalde kategoriar i StudData-undersøkinga og intervju som kan seie noko om vilkår for danning av profesjonell identitet. I høve til teoriar knytt til omgrepet profesjonell identitet har eg særleg nytta Mead (1934) sin teori om symbolsk interaksjonisme og Bourdieu (1995) sin teori om felt, habitus og kapital. Den siste er også knytt til barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt. Eg har også nytta ulike kjelder om barnehagen sin framvekst og innhald, og har sett barnehagen og førskulelærarutdanninga i lys av rammeverket. Dette har samband med dei sentrale omgrepa i problemstillinga. I høve til møtet med yrkesfeltet har eg nytta Hauge (2001) sin rapport frå eit rettleiingsprosjekt med nyutdanna førskulelærarar, og Darling-Hammond (1990) sine perspektiv på kva som er viktige faktorar i introduksjonen til yrket.

Resultat/hovudkonklusjonar:

Eg har ikkje hatt som mål å skulle gjere statistiske generaliseringar eller slå fast kausale sambandar. Til det er området for komplisert og datamaterialet ikkje tilstrekkeleg, slik eg ser det. Mitt mål har vore å rette søkjelyset mot eit område av interesse, med håp om at det

også skal vere interessant og relevant for andre. Eg vil her fokusere på dei utfordringane førskulelæraren møter i danning av profesjonell identitet.

Profesjonell identitet er ikkje eit eintydig og uproblematisk omgrep å skulle operasjonalisere. Utgangspunktet for min bruk av omgrepet har vore at profesjonell identitet handlar om førskulelæraren si oppfatning av kva som er god yrkesutøving og om si eiga rolle som profesjonell yrkesutøvar. Den profesjonelle identiteten vert definert som del av ein breiare sjølvidentitet og blir danna gjennom erfaringar på ulike arenaer i livet. Bruken av omgrepet set også fokus på å kople forventningar til profesjonen med eigen personlegdom (Heggen 2005, 2007. Skau 2002). I dette perspektivet kan det vere mange måtar å vere ein god førskulelærer på og difor ikkje mogleg å definere grensene for profesjonell identitet.

Førskulelærarstudentane møter utdanninga med ulike erfaringar som vil prege forventningane og vere avgjerande for korleis dei møter denne. Dei er også på ulike måtar påverka av samfunnet sitt syn på barnehagen og på forventningane til førskulelærarrolla. Undersøkingane eg har nytta viser at utdanning ikkje nødvendigvis er eit hovudprosjekt, men at den kan vere eit delprosjekt på linje med andre viktige aktivitetar i livet. Slik vil andre tilhøve enn utdanninga verke inn på den profesjonelle identiteten. I datainnsamlinga har ein sett fokus på kompetanseområda fagleg kunnskap, verdiar og haldningar, praktiske ferdigheiter og personlege evner. Særleg interessant finn eg studentane sine oppfatningar av fagkunnskapen sin betydning i utdanning og yrke. StudData-undersøkinga viser at sjølv om mange av studentane meiner at fagkunnskapen er viktig, er det langt under halvparten som svarar at dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld utvikling av slike fagkunnskapar.

Innanfor utdanninga kan studentane oppleve ulike motsetnader og dels vert det opp til studentane sjølve å løyse desse. Tilhøvet mellom teori og praksis ser ut til å vere ei utfordring, og det er eit aktuelt spørsmål om utdanninga er i takt med det feltet ein utdannar til. Her er det eit sentralt moment at ein på grunn av lite forskning har lite konkret kunnskap om barnehagen sitt innhald. Informantane frå intervjuet skildrar eit møte med yrket der dei gjer andre oppgåver enn dei forventa med bakgrunn i utdanninga. Som ein konsekvens av dette stiller dei spørsmål ved det teoretiske prosjektet i utdanninga. Dette viser også andre undersøkingar, som til dømes Hauge (2001).

I møtet med yrket møter dei nyutdanna eit felt som gjerne er prega av tradisjonelle haldningar til det å ta hand om barn. Barnehagen ser ut til å ha ein flat struktur med vekt på likskapstenking. Førskulelæraren som fagperson er i mindretal i eit miljø der lekmannsperspektivet og allmennkunnskapen står sentralt, og det kan sjå ut til at førskulelæraren sin spesifikke kompetanse er underkommunisert. Førskulelæraren skal leie og rettleie personalet slik at barnehagen framstår med kvalitet i det pedagogiske tilbodet. Samstundes skal ho sjølv skaffe seg praktiske erfaringar og utvikle sin profesjonelle identitet. Dei nyutdanna i intervjumaterialet opplever store manglar ved introduksjonen og arbeidsomtalar eller instruksar er stort sett fråverande. Slik må dei sjølve i stor grad skape sin eigen kvardag og definere sin profesjonelle praksis.

Kort oppsummert kan ein seie at ulike erfaringar er med på å konstituere den profesjonelle identiteten og i ulike fasar av dette prosjektet møter (den komande) førskulelæraren ulike utfordringar. Desse utfordringane kan omfatte haldningar representert ved signifikante og generaliserte andre før, under og etter utdanninga. Vidare kan ein oppleve motsetnader mellom ulike tradisjonar og grupperingar i utdanninga og ein vert stilt overfor ulike utfordringar knytt til møtet med yrket. I dette perspektivet er det viktig å vere klar over at ein profesjonell identitet ikkje er noko ein får gjennom utdanning eller yrke, men noko ein sjølv er med på å skape i ein kontinuerleg prosess. Det føreset eit medvit omkring prosessen og om sin eigen kunnskap. Den profesjonelle førskulelæraren har både ein praktisk og teoretisk kunnskapsbase som grunnlag for profesjonell praksis. Utfordringa er å gjere denne kjend både for førskulelæraren og andre og dermed kanskje også anerkjend.

Forord

Eit langvarig arbeid er over. Ein bråstopp på motorvegen førte til forseinkingar på så mange måtar, men slik er livet. Det er ikkje alt som kan planleggast. Det er mange som kunne takkast for støtte og oppmuntring i prosessen, så eg tek med dei viktigaste:

Eg vil først og fremst takke rettleiaren min, Kåre Heggen, som med tolmod har stilt opp sjølv om dette arbeidet har tatt mykje lenger tid enn nokon av oss hadde sett føre seg. Takk for god rettleiing og for at du har delt av din kunnskap og innsikt med meg!

Takk også til mine næraste kollegaer som aldri har slutta å spørre: "Skal du levere no snart?" Og som har vore positivt støttande når frustrasjonar og mismot har teke overhand. Takk for støtte, oppmuntring og gode diskusjonar.

Sist, men ikkje minst: Takk til Silje som med tenåringens usvikelege tru og optimisme har vore til støtte på sin måte!

Volda 7.03.07

Gerd Sylvi Steinnes

INNHALDSLISTE	1
1.0 Innleiing.....	11
1.1 Bakgrunn for val av tema	11
1.2 Innramming og utdjuping av problemstillinga	12
1.3 Anna relevant forskning på feltet	14
1.4 Innhald og oppbygging	14
2.0 Profesjonell pedagog i eit tradisjonelt felt.....	16
2.1 Tradisjon.....	16
2.2 Barnehagefeltet.....	18
2.2.1 Barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt	19
2.2.2 Framveksten av barnehagar	19
2.2.3 Kort om det pedagogiske innhaldet i barnehagen	21
2.2.4 Barnehagens innhald sett i lys av Lov om barnehagar og rammeplanar	22
2.2.5 Omsorg	24
2.3 Førskulelærerutdanninga	25
2.3.1 Dei norske utdanningsinstitusjonane og utdanningskapasiteten	27
2.3.2 Innhaldet; Rammeplan for førskulelærerutdanninga.....	28
2.4 Yrkestittelen	30
2.5 Lekmannsperspektivet.....	32
2.6 Barnehagen som felt i lys av Bourdieu sin teori om felt, habitus og kapital.....	35
2.7 Frå identitet og profesjon til profesjonell identitet	39
2.7.1 Viktige kompetanseområde i yrkesutøvinga	41
2.7.2 Identitet.....	44
2.7.3 Kort om Erikson og synet på identitet.....	46
2.7.4 Profesjon.....	46
2.7.5 Profesjonell identitet som førskulelærer.....	49
2.8 Det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet?	54
2.9. Avslutning	58
3.0 Forskingsdesign og metode	59
3.1 Metode	59
3.1.1 Grunngeving for val av metodar	60
3.1.2 Surveyundersøking / spørjeskjema som metode	62
3.1.3 Intervju som metode	63
3.1.4 Intervjuutvalet.....	67

3.1.5 Intervjuguiden.....	69
3.1.6 Sjølv intervju og korleis eg gjekk fram.....	70
3.2 Validitet og reliabilitet.....	71
3.2.1 Ytre validitet.....	71
3.2.2 Indre validitet.....	73
3.2.3 Omgrepsvaliditet	73
3.2.4 Reliabilitet	74
3.3 Å forske i eige felt	75
3.4 Avslutning	77
4. 0 Forskingsdata frå eige felt	79
4.1 Resultat frå StudData undersøkinga	79
4.1.1 Føresetnader for å bli student	79
4.1.2 Innretting på profesjonen.....	81
4.1.3 Viktige område i førskulelæraren sin kompetanse	82
4.1.4 Utbytte av utdanninga.....	83
4.2 Presentasjon av data frå intervju.....	84
4.2.1 Bakgrunn og motivasjon for yrket.....	85
4.2.2 ”Mange fag ser eg ikkje kva eg skulle med”. Vurdering av studiet.....	85
4.2.3 Viktige område i førskulelæraren sin kompetanse	87
4.2.3.1 ”At ein veit kvifor ein gjer ting”. Viktige fagkunnskapar	87
4.2.3.2 ”Du slepp å lære det ”. Praktiske ferdigheiter som kompetanse	88
4.2.3.3 ”At du er ein tydeleg leiar, både for barn og vaksne”. Personlege evner som kompetanse	89
4.2.3.4 ”Det er slik som berre veks seg til”. Verdier og haldningar som kompetanse	89
4.2.4 ”3 år og pøse på med kunnskap” eller ”Kva kan eg då? Eg kan ingen ting”. Utbytte av utdanninga.....	90
4.2.5 ”Eg var så heldig at fredagen før eg skulle byrje, så fekk eg vere vikar på avdelinga.” Den første tida i jobben.....	92
4.2.6 ”Eg ser at eg ser ein del ting som assistentane ikkje ser”. Tilhøvet mellom førskulelæraren og lekfolket, skilnad i kompetanse og ansvar.....	93
4.2.7 ”Profesjonell er ikkje akkurat det eg koblar opp mot barnehage”. Profesjonell eller god førskulelærer?	94

4.2.8 ”Nei eg veit ikkje eg...eg meiner at eg har det viktigaste yrket i verda”.	
Profesjonell identitet som førskulelærer.....	94
4.2.9 Nettverk	95
4.3 Avslutning	96
5.0 Drøfting av teoretiske perspektiv på dannelsprosessen.....	97
5.1 Profesjonell identitet.....	98
5.1.1 Profesjonell identitet kontra profesjonsidentitet.....	100
5.2 Om tradisjon og innverknad på profesjonell identitet	101
5.2.1 Barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt	102
5.2.2 Usynleg pedagogikk?	104
5.3 Bourdieu og vilkår for profesjonell identitet	104
5.4 Mead og vilkår for profesjonell identitet.....	106
5.5 Bakgrunn/rekruttering og vilkår for profesjonell identitet	107
5.5.1 Utdanningsval og identitet.....	107
5.6 Utdanninga og vilkår for profesjonell identitet	110
5.6.1 Utdanninga og fagtradisjonar	112
5.6.2 Tilhøvet mellom teori og praksis i utdanninga.....	113
5.6.3 Utdanninga, motsetnader og dei signifikante andre	115
5.6.4 Viktige kompetanseområde i førskulelærerutdanninga.....	116
5.6.5 Foreldrebakgrunn og innverknad på profesjonell identitet?.....	119
5.7 Møtet med yrket og utfordringar for profesjonell identitet	119
5.7.1 Det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet	120
5.7.2 Introduksjonen til yrket	124
5.7.3 Møtet med yrket og ”dei generaliserte andre”	125
5.8 Fange av tradisjonen eller profesjonell pedagog?	126
6. 0 Vilkår for profesjonell identitet?	130
LITTERATURLISTE.....	133

VEDLEGG:

Brev til informantane	Vedlegg 1
Intervjuguide 1.....	Vedlegg 2
Intervjuguide 2	Vedlegg 3
Tabellar	Vedlegg 4

1.0 Innleiing

Temaet for dette hovudfagsarbeidet handlar om vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærar. Eg vil i denne innleiinga gjere greie for problemstillinga og bakgrunnen for denne. I tillegg gjer eg greie for val av metodar og teoretiske perspektiv.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Bakgrunnen for val av tema for oppgåva var ikkje tilfeldig. Som utdanna førskulelærar på 80-talet har eg arbeidd mange år i barnehagen, i ulike stillingskategoriar og i mange organisasjonsformer. Seinare har eg undervist på ulike trinn i grunnskulen og som praksisrettleiar i høgskulesystemet. Gjennom den samla praksisen har eg gjort ulike erfaringar som gjer at eg er oppteken av førskulelærarrolla. I mange samanhengar har eg møtt andre som ikkje lenger arbeider som førskulelærarar, som presiserer at dei *eigentleg* er førskulelærarar. Det kan sjå ut til at ein framleis identifiserer seg med førskulelærarrolla sjølv om ein har gått andre vegar i yrkeslivet. Om dette stikk særleg djupt, er det vanskeleg for meg å seie noko om, men det har gjort meg nysgjerrig. I tillegg til dette har egne erfaringar og stadige drøftingar med andre førskulelærarar gjort meg oppteken av tilhøvet mellom dei ulike yrkesgruppene i barnehagen. Seinare har eg gjennom engasjementet knytt til førskulelærarutdanninga blitt nysgjerrig på dei vilkåra dei nyutdanna møter i praksis og tilhøvet mellom utdanning og yrke.

Ein omfattande ekspansjon i barnehagefeltet har ført til eit auka fokus på barnehagen dei siste åra. Når samfunnet nyttar så mykje pengar på utbygging av barnehagar, er det naturleg at ein er oppteken av å få valuta for investeringane. Bae (1996) peikar på at førskulelærarane som tradisjonelt har hatt ei laust definert yrkesrolle, i stadig større grad vert utsett for forventningar og krav utanfrå i høve til eigen yrkesfunksjon. Samstundes vert det hevda at ein ikkje treng utdanning for å arbeide med barn, noko eg utdjupar seinare. Bae sin påstand er at det i økonomisk vanskelege tider høver bra å meine at ein ikkje treng utdanning for å passe barn, sidan ufaglært arbeidskraft er billigare (Bae 1996). Rammeplanen for førskulelærarutdanninga (2003) seier at utdanninga har som mål å førebu studentane til eit yrke som er prega av kompleksitet, menneskeleg nærleik, mangfald og endringar. Dei nyutdanna skal altså ut i eit yrke der det er viktig at dei er medvitne si eiga rolle for å møte krava til denne.

1.2 Innramming og utdjuピング av problemstillinga

Samstundes med at eg var i startfasen av hovudfagsoppgåva, starta ei omfattande surveyundersøking ved SPS, Høgskolen i Oslo, retta mot fleire profesjonsutdanningar og i samarbeid mellom fleire høgskular. Gjennom rettleiar fekk eg høve til å knyte mitt arbeid opp mot dette prosjektet ved å nytte delar av databasen StudData. Prosjektet hadde ei overordna problemstilling som eg avgrensa mitt arbeid utifrå. Hovudprosjektet er retta mot temaet profesjonell identitet mellom tradisjon og fornying, med hovudproblemstillinga «Korleis blir profesjonell identitet konstituert i nokre av velferdsstatens sentrale yrke?» Dette prosjektet har fleire delproblemstillingar, der nokre mellom anna rettar seg mot kva oppfatningar av profesjonell identitet dei ferske kandidatane møter i yrkesfeltet og korleis desse påverkar kandidatane sin profesjonelle identitet.

Sentralt for mi oppgåve vil vere dei nyutdanna førskulelærarane sitt møte med eit tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt. Fokuset vil med bakgrunn i dette utgangspunktet verte retta mot vilkåra for danning av ein profesjonell identitet i dette feltet og problemstillinga er utforma slik: ***Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt.*** Eg vil nedanfor utdjupe nokre av dei sentrale omgrepa i problemstillinga.

I omgrepet tradisjonelt arbeidsfelt, legg eg at barnehagen har utvikla ein tradisjon som pregar innhald og utforming. Ein kan mellom anna sjå at særskilde pedagogiske trendar har dominert barnehagen over tid. Samstundes er tradisjon noko som heile tida er i endring, slik også i barnehagen, og eg legg til grunn ei oppfatning av førskulelæraren som medskaparar av tradisjon (Søndena 2002). Det tradisjonelle kan også sjåast i samanheng med synet på omsorg og oppseding av barn i samfunnet generelt. Barnehagen sin tradisjon konkurrerer på mange måtar med heimen ved at ein gjer mange av dei same oppgåvene. Å ta hand om barn er noko særleg kvinner tilsynelatande naturleg har gjort gjennom tidene, og samfunnet ser ut til å vere prega av eit syn om at det ikkje trengs særskilde kvalifikasjonar til dette arbeidet. Dette er sentralt også i eit lekmannsperspektiv. I tillegg er det ikkje knytt krav til formell utdanning til fleirtalet av dei som arbeider i barnehagen, sidan to tredelar er utan formell høgare utdanning. I eit lekmannsperspektiv vil haldningar og personlege eigenskapar, som til dømes at ein har eit godt lag med barn, kunne vere viktigare enn formell kompetanse.

Omgrepet profesjonell identitet er samansett og kan forklarast på ulike måtar. Eg har valt å skilje mellom profesjonsidentitet som noko kollektivt og profesjonell identitet som individuelt. Sjølv om desse i ulik grad vil kunne overlappe kvarandre, er det den profesjonelle identiteten eg har mitt fokus på i denne oppgåva. I starten av arbeidet var spørsmålet mitt om dei nyutdanna førskulelærarane hadde utvikla ein profesjonell identitet. Det kan sjølvstøtt problematiserast rundt i kva grad ein kan hevde at nokon har ein identitet som førskulelærar, lærar eller anna. Utgangspunktet mitt er at identitet er ein samansett storleik og identiteten som førskulelærar utgjer ein delidentitet.

Når eg skal definere profesjonell identitet, tek eg utgangspunkt i Heggen (2005, 2007) si forklaring av omgrepet. Profesjonell identitet heng saman med at ein står i ein yrkespraksis og har oppfatningar om korleis denne skal utøvast. Den profesjonelle identiteten er i dette perspektivet altså førskulelæraren si oppfatning om kva som er god yrkesutøving og om si eiga rolle som profesjonell yrkesutøvar. Heggen (2007) viser mellom anna til Hansbøl og Krejsler (2004) i si forklaring på profesjonell identitet. Dei nyttar profesjonell identitet for å nærme seg det særskilde ved den måten den profesjonelle forstår seg sjølv som profesjonell på. Samstundes vil bruken av profesjonell identitet kunne setje fokus på kravet om å kople forventningar til profesjonen med eigen personlegdom, til utvikling av ein individuell profesjonsstil. Den profesjonelle identiteten har såleis sitt utspring i ein breiare sjølvidentitet og blir danna gjennom ulike erfaringar gjennom livet, ikkje berre gjennom utdanninga og møtet med yrket. I dette ligg det at førskulelærarstudentane møter utdanninga med ulike erfaringar og førestillingar, som gjer at dei vil forholde seg til utdanningsprosjektet på ulike måtar. Den kunnskapen og dei erfaringane dei får gjennom utdanninga og i møtet med barnehagefeltet vert vurdert opp imot tidlegare førestillingar. Her kan det oppstå motsetnader som gjer at studenten må reetablere oppfatningar eller avvise den nye kunnskapen (Heggen 2007). Det å vere profesjonell handlar ikkje berre om at ein har tileigna seg kunnskap gjennom teori, men at ein har utvikla teoretisk og praktisk kunnskap som gjer ein i stand til å handle profesjonelt. I det ligg det eit medvit om kva som er god praksis, og evne til å reflektere over denne.

Sentrale spørsmål i oppgåva blir difor:

- Kva er sentralt i danning av ein profesjonell identitet som førskulelærar, og korleis vert denne prega av barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt?
- Kva utfordringar møter førskulelærarane i høve til danning av profesjonell identitet?

Området for temaet er svært omfattende og det har difor vore nødvendig å gjere avgrensingar. Hovudavgrensinga ligg i val av fokus på tradisjon og lekmannspreget. Sjølv om eg har ei hypotese om at den profesjonelle identiteten vil verke inn på praksis og dermed også på kvaliteten på barnehagetilbodet, har eg ikkje utdjupa dette perspektivet. Dette har eg ikkje grunnlag for i materialet. Det kunne også vere interessant å studere kva som skjer med den profesjonelle identiteten til førskulelærarane utover dette første året. Det får bli eit anna arbeid.

1.3 Anna relevant forskning på feltet

Når det gjeld forskning på det norske barnehagefeltet er særleg Tora Korsvold (1998) ein sentral bidragsytar. Gjennom hennar arbeid får vi eit innsyn i barnehagehistoria som omfattar både utvikling av førskulelærerutdanninga og barnehagane sin framvekst og pedagogiske innhald. I høve til barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt, ser eg det slik at den norske barnehagen skil seg frå barnehagar i andre land på ein slik måte at det er lite relevant utanlandsk forskning eg kan nytte. Eit unntak er ei undersøking knytt til danske barnehagar, gjennomført av Esther Nørregaard-Nilsen (2004). Sidsel Hauge (2001) har sett fokus på dei nyutdanna sitt møte med praksis, og hennar arbeid er difor relevant i høve til mitt prosjekt. Mange har skrive om førskulelærarrolla, men eg har funne lite knytt til temaet profesjonell identitet som førskulelærer. I kombinasjon med variablane tradisjon og lekmannspreg, vert utvalet endå mindre. Det har difor særleg vore den forskinga som er gjort i tilknytning til det overordna prosjektet om profesjonsutdanning (SPS-HiO), som har vore relevant for meg. Sjølv om Heggen (2005, 2007) har hatt sitt hovudfokus retta mot sosioarbeidarutdanningane, har hans arbeid og teoretiske perspektiv vore viktige. Sidan mitt arbeid har tatt nokre år frå start til avslutning, ser eg at den siste tida har dukka opp bidragsytarar som kunne ha vore relevante, men eg har på eit tidspunkt valt å avgrense, om ikkje heilt avslutte, jakta på ”den siste referansen”.

1.4 Innhald og oppbygging

Eg vil her kort gjere greie for innhaldet i dei ulike kapitla i oppgåva. I kapittel 2 framstiller eg teori som eg finn relevant i høve til tema for oppgåva. For å skildre barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt gjer eg greie for barnehagen sin framvekst og utvikling av innhaldet, mellom anna med utgangspunkt i lov og rammeplan for barnehagen. Innanfor barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt finn eg det særleg relevant å utdjupe omgrepa tradisjon og omsorg. Kva eg legg i omgrepet

lekmannsperspektiv vert også utdjupa. Som ein naturleg del av ei framstilling om utvikling av barnehagen, ser eg også utdanninga og gjer greie for utviklinga og innhaldet i denne med utgangspunkt i overordna planar.

I høve til teoriar om profesjonell identitet har eg funne det interessant å nytte Mead (1934) sin teori om symbolsk interaksjonisme og Bourdieu (1995) sin teori om felt, habitus og kapital. Andre teoretiske perspektiv vert også nytta for å belyse temaet, men utan at eg går inn på dei her. Spørsmålet om førskulelæreryrket som profesjon vert også utdjupa i teorikapitlet. Mot slutten av teorikapitlet tek eg for meg det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet. Her nyttar eg i hovudsak Sidsel Hauge (2001) sin rapport frå rettleiing med nyutdanna og Linda Darling-Hammond (1990) om introduksjon til yrket. Eg har delvis valt å kommentere teorien undervegs, sjølv om eg kjem tilbake til denne i drøftinga.

Kapittel 3 er metodekapitlet der eg gjer greie for val av forskingsdesign og metodar og dei framgangsmåtane eg ha nytta i arbeidet med analyse og tolking av data. I det ligg det også ei vurdering av reliabilitet og validitet i undersøkingane. Eg har nytta data frå Studdata-undersøkinga frå SPS, Høgskulen i Oslo i tillegg til at eg har gjort intervju med ei gruppe nyutdanna førskulelærarar. Sidan eg har nytta både kvalitative og kvantitative metodar, vert dette kapitlet vert relativt omfattande. I kapittel 4 presenterer eg data frå intervju og survey-undersøkinga. StudData-materialet vil i stor grad fungere som eit bakteppe for intervju og eg har nytta spørjeskjemaet som utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguiden. Data vil bli drøfta nærare i drøftingskapitlet.

Kapittel 5 er drøftinga der eg ser funna frå undersøkingane i samanheng med presentert teori og drøftar desse. Det vil av omsyn til omfanget på oppgåva ikkje vere mogleg å drøfte alle funna, og avgrensingane er gjort utifrå kva som best kan kaste lys over problemstillinga. I ei viss utstrekning har eg valt å ta med ny teori i drøftinga, som kan bidra med interessante perspektiv i høve til tidlegare presentert teori og til datamaterialet.

Kapittel 6 er avslutning og konklusjon der eg vil samle trådane i oppgåva og peike på nokre sentrale trekk i høve til danning av profesjonell identitet.

2.0 Profesjonell pedagog i eit tradisjonelt felt

I problemstillinga rettar eg søkelyset mot vilkår for profesjonell identitet i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. I teorikapitlet vil eg prøve å utdjupe og fokusere på ulike sider ved problemstillinga. Eg vil gjere greie for kva eg legg i eit tradisjonelt arbeidsfelt, der eg ser på tradisjonsomgrepet knytt til barnehagen. Kva syn finn ein på læring, omsorg og oppseding i barnehagen og i samfunnet generelt? I dette ligg det også eit blikk på barnehagen og førskulelærarutdanninga i eit historisk perspektiv, sjølv om framstillinga her må avgrensast i høve til omfanget av oppgåva. Under dette kjem også ein kort presentasjon av innhaldet i barnehagen og utdanninga. Eg vil gjere nærare greie for kva eg legg i lekmannspektivet, sett i relasjon til arbeidet i barnehagen.

Det eksisterer ulike definisjonar på kva ein profesjon er, og oppfatningane av kva det er å vere profesjonell er heller ikkje eintydige. Eg kjem ikkje til å gå i djupna på ei drøfting omkring kva yrke som kan definerast som ein profesjon, og vil argumentere for dette seinare i teorikapitlet. Det sentrale her vil vere å drøfte kva det inneber å vere profesjonell og kva vilkår som ligg til grunn for danning av profesjonell identitet som førskulelærar. I dette kapitlet vil eg sjå temaet i lys av teori, medan eg seinare drøftar dette opp mot informantane sine oppfatningar og erfaringar. Identitetsomgrepet vert gjort greie for både generelt og i høve til omgrepet profesjonell identitet og eg kjem også inn på yrkestittelen i høve til vilkår for profesjonell identitet. Eg ser profesjonell identitet som førskulelærar som eit medvit kring rolla og arbeidet som førskulelærar og om kva som er god yrkesutøving. Dette vert utdjupa mot slutten av teorikapitlet og i drøftinga.

2.1 Tradisjon

Sidan eg nyttar omgrepet tradisjonelt arbeidsfelt vel eg å innleie med å gjere greie for ulike sider ved tradisjonsomgrepet, før eg seinare vert meir konkret på barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt. Det å oppdra barn inneber ein lang tradisjon, og er gjerne knytt til naturgitte evner som omsorgsperson. Når eg nyttar omgrepet tradisjonelt arbeidsfelt, er dette knytt til omsorg for barn som ein tradisjon ivaretatt gjennom mange generasjonar. Det å ta vare på og oppdra barn, har gjennom historia og i dei fleste samfunn, vore ei oppgåve for kvinnene. Sjølv om menn i større grad er involvert i denne omsorga i dag, er omsorga framleis i hovudsak eit ansvar for mødrene. Når førskulelæraren trer inn i barnehagefeltet,

trer ho også inn i ein funksjon som tradisjonelt har vore knytt til heimen og mødrene. Det er også knytt til den tradisjonen som har styrt innhaldet i barnehagen i lang tid.

Tradisjon kan sjåast på ulike måtar og er altså ikkje eit eintydig omgrep. Korleis ein ser på dette, vil kunne påverke den enkelte førskulelærer si oppfatning av si eiga rolle. I det daglege har vi lett for å tenkje oss tradisjon som noko etablert og stabilt uforanderleg. Med utgangspunkt i denne oppfatninga, vil førskulelæraren gå inn i ein tradisjon der det meste er bestemt på førehand. Dette gir lite rom for endring og utfordring av det etablerte. Kari Søndena (2002) viser til to forståingar av omgrepet tradisjon: Det eine er tradisjon i tydinga av det som blir igjen, som lever vidare, som er. Dette er ei oppfatning av tradisjon som noko passivt. Tradisjonen vert sett på som noko nedarva, overlevert som vi føyer oss inn i og tilpassar oss til utan vidare. På den andre sida viser Søndena til eit aktivt tradisjonsomgrep. Her vert tradisjon sett på som hardt arbeid, noko vi sjølve er med på å skape eller utvikle. Innanfor denne oppfatninga er vi sjølve medansvarlege for å skape tradisjonen.

Dei ulike oppfatningane kan også skildrast som uttrykk for at historia skapar seg sjølv/ er noko som berre skjer, kontra det at vi sjølve er uttrykk for ein kultur og kan vere medskapande i bygging av tradisjonar. Den siste oppfatninga inneber ei myndiggjering av den enkelte, og fordrar eit metaperspektiv på det ein sjølv gjer. Kva er mi rolle i denne samanhengen, er eit naturleg spørsmål å stille. Det fordrar at ein ser seg sjølv som ansvarleg, og at ein forstår seg sjølv som menneske inn i tradisjonsomgrepet. Til desse ulike oppfatningane har Søndena knytt omgrepa immanens og transendens, der immanensen representerer det ibuande og transendensen det overskridande. Skal ein vere medskapar av tradisjon, må ein ha evne til transendens, å overskride det som allereie er og vere med på å skape nye tradisjonar. Søndena ser evna til refleksjon som ein føresetnad for transendensen (Søndena 2002).

Dette kan vi vidare kople til omgrepa danning kontra tilpassing som mellom anna vert nytta av Hellesnes. Når eg i problemstillinga mi har nytta omgrepet danning, ligg det i dette ei oppfatning av individet som medskapande i prosessen. Hellesnes (Her i Dale(red)1992) peikar på at tilpassing føreset ein praksis som er i konflikt med demokratiseringsprosjektet, og som står i motsetnad til kritisk og analytisk tenking. *Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer*

innanfor (Hellesnes 1992: 136). Ser ein på sosialiseringa til førskulelæreryrket som ein tilpassingsprosess, vil førskulelæraren kunne sjåast som ein fange av tradisjonen. Hellesnes peikar også på at det for den tilpassa kan vere vanskeleg å finne einskapen i mangfaldet av roller han skal fylle. Desse vanskanane kan gi seg utslag i identitetsproblem. Førskulelæraren vil spele ut ulike roller i høve til ulike samarbeidspartar, og ei sosialisering som tilpassing vil kanskje kunne få konsekvensar for ein profesjonell identitet.

Sosialisering er føresetnad for sjølv-medvit og personleg identitet. Sosialisering og individualisering er med andre ord to sider ved same sak (Hellesnes 1992:135). Hellesnes er oppteken av at det er medvitet om den Andre som gjer mennesket medviten om seg sjølv. Gjennom medvitet om den Andre, får eg omgrep om mitt indre. Dette kan vi knyte til dei signifikante andre hos Mead, som eg kjem tilbake til seinare. Både danning og tilpassing er sosialisering, men danning står likevel i motsetnad til tilpassing. Der ein tilpassa kan sjåast som eit objekt for styring, vert den danna å sjå som eit tenkjande og handlande subjekt. *Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe sin eigen situasjon med si eiga fornuft* (Hellesnes 1992:143). For at førskulelæraren skal kunne vere i stand til å gripe fatt i sin eigen situasjon i høve til tradisjonen og lekmannspreget, er ei dannande sosialisering nødvendig. I denne samanhengen vil utdanninga truleg spele ei viktig rolle. I kva grad blir studentane sjølvstendige, samfunnskritiske borgarar gjennom utdanninga? I kva grad vert dei i stand til å reflektere omkring si eiga rolle? Hellesnes peikar sjølv på skiljet mellom utdanning og danning. Utdanninga inneber eit tidsavgrensa prosjekt, medan danninga ikkje kan avsluttast. Sjølv om Hellesnes seier at i det gode samfunn ville utdanninga føre med seg danning og dermed visdom, ser han likevel ikkje at det er nokon automatikk i denne samanhengen. *Det finst sprenglærd toskeskap og det finst folkeleg visdom* (Hellesnes 1992:79).

2.2 Barnehagefeltet

I dette kapitlet gjer eg greie for kva eg legg i barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt. I dette ligg eit blikk på barnehagen sitt innhald mellom anna i lys av Rammeplan for barnehagen. Eg gjer også greie for omsorg som eg ser som eit sentralt omgrep i barnehagesamanheng og skildrar vidare framveksten av barnehagar i Noreg.

2.2.1 Barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt

Når eg i problemstillinga har nytta omgrepet tradisjonelt arbeidsfelt, inneber det ei avgrensing til den yrkestradisjonen som har utvikla seg i barnehagen fram til i dag. Som eg var inne på i innleiinga, kan denne også sjåast saman med synet på omsorg og oppseding av barn i samfunnet generelt. Barnehagen sin tradisjon konkurrerer på mange måtar med heimen ved at ein gjer mange av dei same oppgåvene. Motivasjonen for å la borna gå i barnehage er heller ikkje alltid pedagogiske, men blir av enkelte sett på som eit nødvendig ”onde”. Når foreldra ikkje har høve til å vere heime med barna, ofte av økonomiske årsaker, vert barnehagen ein alternativ omsorgsgivar.

Korsvold (1998) understrekar at barnehagen som institusjon ikkje kan studerast utan at den vert sett i relasjon til heimen og borna sine mødrer. Når eg nyttar omgrepet tradisjonelt arbeidsfelt, omfattar dette også den omsorga for og oppsedinga av barn som tradisjonelt har vore gitt i heimen. Familien har til alle tider vore den primære oppvekstarenaen for barnet, og mor har hatt ei sentral rolle. Men heller ikkje i tidlegare samfunn var heimen den einaste arenaen. Lokalsamfunnet har truleg alltid spelt ei rolle for barns utvikling, om enn i varierende grad. Ivar Frønes (1994) omtalar ”den føydale landsby” i det førindustrielle samfunnet og viser til at familien på denne tida ikkje var definert som ei avgrensa sosial eining, bygd opp omkring kjensler og tett samhandling. Dette var noko som utvikla seg med borgarskapet seinare. I den føydale landsby hadde lokalmiljøet stor innverknad på barns sosialisering og livet vart levd offentleg, i det sosiale rom. Dette ga også ei form for sosial kontroll.

Når det gjeld kvinnene, fekk desse på eit tidleg tidspunkt stor innverknad på institusjonar for små barn. Kvinnene var i førekant av det statlege engasjementet, og var aktive pådrivarar for tilbodet om barnetilsyn. Korsvold hevdar at barnehagerørsla var ein reformpedagogisk reaksjon på tidlegare former for barneomsorg, der kvinnene ofte ikkje hadde formelle kvalifikasjonar. I barnehagen var den kvalitative utforminga særleg viktig, og dei kvinnelege leiarane var pådrivarar i arbeidet (Korsvold 1998).

2.2.2 Framveksten av barnehagar

Når ein skal studere det tradisjonelle arbeidsfeltet, finn eg det naturleg å sjå på barnehagen sin framvekst og innhaldet i barnehagen fram til i dag. Den første daginstitusjonen i Noreg vart oppretta i Trondheim i 1837 og var ein forløpar til dagens heildagsbarnehage.

Pedagogiske idear basert på Frøbel si lære låg til grunn for opprettinga av denne institusjonen. Utover på 1800-talet dominerte likevel barneasyla og barnekrybbene i Noreg. Asyla var først og fremst for fattige småbarn, og var drivne på basis av ein veldedig og filantropisk tankegang. Det er viktig å merke seg at det her var snakk om svært få barn som hadde dette tilbodet, så få at det ikkje kan målast i prosent. I asyla vart borna verna mot farar, samstundes som ein fekk dei fattige borna bort frå gatene. Først mot slutten av 1800-talet ser vi konturane av det vi i dag kallar barnehagar. Desse var inspirert av Friedrich Frøbel sine idear om stimulering av bestemte kvalitetar som barnet si motoriske og intellektuelle utvikling. Asyla vert oppfatta som eit av to fundament for dagens barnehagar, og Johanson (Her i Haug 1993) meiner at den disiplineringa ein i dag kan finne i barnehagen, er eit prov på at den filantropiske verksemda som dominerte på Frøbel si tid, framleis lever i barnehagen.

Frå 1950 og fram til 1970-åra var det gitt barnehagetilbod til ca. 2% av borna i Noreg. Frå 70-talet og framover steig utbyggingstakta kraftig, men målsetjinga om full barnehagedekning innan år 2000 vart ikkje nådd. Denne fristen er no utsett til 2007. Kva som er sett på som full barnehagedekking, har vore gjenstand for drøfting og ulike oppfatningar. Barne og familiedepartementet si offisielle oppfatning i 2005 var at full barnehagedekning er oppnådd med plass til 70% av 1-5 åringane (BFD. odin.dep.no/bfd). Med Stoltenberg-regjeringa si satsing på makspris i barnehagane kan denne prosenten vise seg å vere for lav. Dei siste signala frå regjeringa går ut på at dei ønskjer lovfesta rett til barnehageplass frå 2009 dersom ein oppnår full barnehagedekning i 2007.

Fram til i dag har den politiske satsinga på barnehagar i større grad handla om økonomi enn innhald, sjølv om ein kan seie at innføringa av rammeplan for barnehagen indikerte eit visst fokus på innhald. Men den økonomiske satsinga har fram til no i liten grad vore retta inn mot innhaldet i barnehagen. Sitjande regjering (Stoltenberg 2) har ei tredelt målsetjing som inneber barnehageplass til alle som ønskjer det, makspris og satsing på kvalitet. Ei melding om kvalitet i barnehagen (BFD 2005)¹ peikar på at eit tilstrekkeleg og kompetent barnehagepersonale har stor innverknad på barnehagen sine resultat og er avgjerande for kvaliteten. Ein framhevar difor behovet for ei nasjonal satsing på fleire førskulelærarar og kompetanseheving for dei tilsette. Meldinga foreslår ein auke i talet på pedagogar noko som

¹ Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små.

krev auke i utdanningskapasiteten (BFD 2005). Det ser ikkje ut til at regjeringa har følgd opp dette i statsbudsjettet for 2007.

I løpet av det siste året har altså fokuset i større grad også blitt retta mot kvaliteten på innhaldet i barnehagetilbodet. For 2006 og 2007 har det vore løyvt ca 50 millionar per år til det regjeringa har kalla "Barnehageløftet". Dette skal gå til implementering av revidert Rammeplan for barnehagen, kompetanseheving på barnehagesektoren og til forskning på barnehagar. Det er venta ein strategiplan for kompetanseheving i 2007.

2.2.3 Kort om det pedagogiske innhaldet i barnehagen

Frøbel-pedagogikken dominerte innhaldet i den norske barnehagen fram til den frå 1930 og utover gradvis vart erstatta av ein pedagogikk med fokus på utviklingspsykologi og stor grad av individualisering. Det vart lagt stor vekt på fridom til å utfalde seg for barnet, med rikeleg høve til leik utan vaksen innblanding. Den dialogpedagogiske retninga sto sterkt i barnehagen (Korsvold 1998). Det utviklingspsykologiske synet eksisterer framleis og gir seg mellom anna uttrykk i fokus på enkeltbarnet si utvikling. Denne pedagogiske tradisjonen har vore medverkande til det Bernstein kallar ein "usynleg" pedagogikk med karakteristiske drag som har konsekvensar for vaksenrolla. I denne pedagogikken legg ein ikkje vekt på overføring av spesifikke dugleikar, men er meir opptekne av sjølve læringsprosessen (Riksaasen og Vigeland 1994). Resultata av ein slik pedagogikk er vanskeleg å måle, noko som kan innebere vanskar med å synleggjere desse for andre (assistentar, foreldre eller samfunnet generelt). I den nye lova og den reviderte rammeplanen av 2006 er det eit sterkt fokus på barns medverknad. Dette har utgangspunkt i FN's barnekonvensjon og stiller store krav til barnehagen. Det kan verte interessant å sjå kva dette vil gjere med den vaksne si rolle i barnehagen.

Kva den enkelte førskulelærer og barnehage vektlegg av innhald veit vi lite om i dag. Dette har sin bakgrunn i at det er gjort lite forskning på det indre livet i barnehagen. Dette kan vere med på å gjere pedagogikken i barnehagen endå meir usynleg. Haug (2005) samanliknar innføring av revidert rammeplan for barnehagen med ny læreplan for grunnskulen². Der Kunnskapsløftet byggjer på ei brei evaluering og forskning, vart arbeidet med revidert rammeplan sett i gang utan å sjå nærare på innhaldet i barnehagen. Haug hevdar at den

² Kunnskapsløftet

pedagogiske tradisjonen i barnehagen er ideologisk og normativ, og at fokuset vert sett på ideane om den god barnehage utan at ein har innsikt i kva barnehagane strevar med i kvardagen. *Ein hevdar a priori at barnehage er bra, utan å seie klart i frå om kva den gode barnehagen må ha for vilkår og innhald for å vere bra. Ein konsekvens dette får, er at kva utfordringar den nye rammeplanen skal løyse er uklare. Når måla er diffuse, blir verkemidla det også* (Haug 2005:23). Dette samsvarar i stor grad med Bernstein sin usynlege pedagogikk som omtala ovanfor, og kan skape utfordringar i implementering av ny plan. Ei utdjupeing av innhaldet i revidert rammeplan for barnehagen og konsekvensar for førskulelæraren si rolle, kjem eg tilbake til i neste kapittel.

2.2.4 Barnehagens innhald sett i lys av Lov om barnehagar og rammeplanar

Lov om barnehagar vart vedteken i 1975, og vert oppfatta som ein milepæl for norske barnehagar. Lova føresette at verksemda skulle leiast av ein utdanna førskulelærer, og at den skulle ha både eit sosialt og eit pedagogisk formål. Lova slo fast at barnehagen skal vere ei pedagogisk tilrettelagd verksemd som skal drivast i samarbeid med foreldra. Først ved revisjon av lova i 1995 vart det bestemt at departementet skal fastsette ein Rammeplan for barnehagen. Ved revisjon av lova i 2005 har særleg innhaldsparagrafen blitt utvida. Lova er forpliktande både for offentlege og private barnehagar.

Innføring av Rammeplan for barnehagar i 1996 var også eit sentralt vedtak i høve til innhaldet i barnehagen. Dette var det første fagdokumentet frå offentleg hald om barnehagen sitt innhald, og mange førskulelærarar såg dette som ei legitimering av arbeidet. Sjølv om det gjekk føre seg mange diskusjonar omkring kor vidt Rammeplanen ville fjerne fridomen for den enkelte førskulelærer/barnehage, var dei fleste førskulelærarane positivt innstilte. Innføring av Rammeplanen innebar eit offentleg syn på innhaldet i barnehagen, samstundes som det kunne synleggjere innhald og arbeidsformer. Rammeplanen kan seiast å innehalde eit visst oppgjær med den utviklingspsykologiske dominansen i barnehagen, ved at den framstiller barnet som ein kultur- og kunnskapsskapar. Ei evaluering av erfaringar med innføring av Rammeplanen i barnehagane viser til at barnehagen si oppgåve som kulturformidlar ikkje vert vektlagt i særleg grad (Retvedt 1997).

Strand (1996) drøftar tilhøvet mellom kvalitetsstandarden i Rammeplanen og barnehagen sin private og usynlege tradisjon, og hevdar at dette kan innebere ei konflikt for førskulelæraren. Innføring av Rammeplanen inneber også ein offentleg standard som

arbeidet kan målast utifrå. Barnehagen sin tradisjon har vore munnleg og til dels usynleg, og som ein konsekvens av dette vanskeleg å måle. Strand (1996) meiner at dette kan føre til at førskulelæraren opplever seg klemmt mellom det private og offentlege, mellom det synlege og usynlege, mellom tradisjon og nytenking. *Da kan det tenkes at de bruker det nære, private og usynlige som beskyttelse mot kritikk, åpenhet og forandring* (Strand 1996:102). Det at den pedagogiske profilen er utydeleg, kan innebere eit vern mot kritikk frå eksterne aktørar og ein fridom for den enkelte førskulelærar i å utforme si eiga yrkesrolle etter private preferansar. Dette kan vere med på å hindre ei kollektiv, offisiell oppfatning av innhaldet i rolla som førskulelærar. Ei slik privatisering vil dermed også kunne påverke den *profesjonelle* identiteten.

I løpet av 2006 har barnehagen fått ei ny lov og ein revidert rammeplan. Forslaget til ny lov vekte stor motstand på to område. Dette handla om å fjerne bemanningsnorma i barnehagen og å fjerne kravet til førskulelærerutdanning for styrar og pedagogisk leiar. Bemanningsnorma vart oppretthalden, men lova opnar no for tilsetjing som styrar med førskulelærerutdanning eller *anna relevant høgskuleutdanning* (KD 2005). Den formelle leiaren treng altså ikkje ha førskulelærerutdanning. Ein kan også tilsetjast som pedagogisk leiar med anna høgskuleutdanning og eit års tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk. Slik vidareutdanning eksisterer i avgrensa grad per i dag. Ei viktig endring når det gjeld innhald, er at barnehagen skal vere eit pedagogisk tilbod for barn under opplæringspliktig alder. Dette er slik eg ser det ei presisering i høve til tidlegare formulering, som var eit pedagogisk *tilrettelagt* tilbod. Rammeplanen nyttar også konsekvent formuleringa *personalet* og at *barnehagen skal bidra til...* i høve til målformuleringane. Det er personalet og barnehagen som skal syte for at ein når dei oppsette måla, førskulelæraren si rolle vert ikkje framheva.

Den reviderte rammeplanen er svært avgrensa i høve til den første planen og inneber såleis ei innstramming i høve til innhaldet. I høyringsrunden kom det fram ein del innvendingar i høve til det ein meinte var eit auka trykk på formell læring i barnehagen. Både lova og rammeplanen understrekar at barnehagen skal gi barn grunnleggande kunnskap på sentrale og aktuelle område og rammeplanen framhevar at personalet i barnehagen må ha eit aktivt forhold til born sine læringsprosessar. I dette ligg det at personalet både må ta utgangspunkt i borna sine interesser men også at dei må ta i bruk eigen kunnskap for å stimulere til læring (F-4205 B 2006). Personalet må difor slik eg tolkar det ha omfattande fagkunnskapar for å

tilfredsstille krava i planen. Synet på læring som kjem fram i den reviderte planen kan kanskje tolkast som eit oppgjer med den vekstpedagogiske tenkinga i barnehagen.

Som eg har vore inne på tidlegare, legg Stoltenberg-regjeringa opp til ei satsing på barnehagar. Stortingsmelding 16 (2006-07)³ omtalar barnehagens betydning for sosial utjamning. Barnehagen skal motverke sosiale skilnader og rettar mellom anna fokuset mot tidleg språkstimulering. På den måten kan ein best mogleg stimulere til læring og dermed også til sosial utjamning. Slik eg ser det, vert barnehagen som kompensatorisk verkemiddel framheva i dette synet. Samstundes vil fokuset på læring stille krav til barnehagen sitt innhald og personalet sin kompetanse.

Sjølv om både lova og rammeplanen er forpliktande for barnehagane, er det likevel usikkert kva innverknad dei får for innhaldet i barnehagen. Tilhøvet mellom plan og praksis er som kjent ikkje eintydig og direkte.

2.2.5 Omsorg

I problemstillinga er omgrepet ”tradisjonelt arbeidsfelt” nytta. Innanfor dette ser eg på omsorg som eit sentralt omgrep, sidan omsorg for barn også er tett knytt opp til barnehagen si tradisjonelle oppgåve. Eg kan her vise til debatten i forkant av vedtaket om Lov om barnehagar i 1975, der diskusjonen handla om i kva grad barnehagen skulle vere eit pedagogisk tilbod eller ha ein sosial omsorgsfunksjon. *Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen* (F-4205B 2006: 23). Omsorg og oppdragelse er også framheva i barnehagelova § 2 om barnehagen sitt innhald, og omsorg skal prege alle situasjonar i kvardagslivet.

Innanfor førskulepedagogikken vert omsorg og læring sett på som to sider ved same sak, sjølv om omsorgsomgrepet kanskje står sterkare i folkemeininga enn læring når ein snakkar om barnehagen sitt innhald. Ein kan nok argumentere for at omsorg er overordna læring, sidan god læring også er eit uttrykk for omsorg. Omsorg for barn er eit omgrep som har nære band til det som skjer i heimen, og kan difor seiast å vere ein fellesnemnar for innhaldet i heim og barnehage. Askland (1997) viser til at omsorg er noko vi tek for gitt, noko ein ikkje treng å lære. Det ligg til dømes i vårt samfunn sterke forventningar til

³ ...Og ingen sto igjen

nybakte mødrer om at dei skal meistre den nyvunne oppgåva med å ta omsorg for sine born, utan at dei har fått noko form for opplæring til dette.

Karen Jensen (1992) peikar på at vårt moderne velferdssystem har skapt ei todeling av omsorgsarbeidet, og ho gjer eit skilje mellom privat og offentleg omsorg. Den private er i hovudsak uformell, medan den offentlege omsorga er formalisert med ulike profesjonsgrupper som den viktigaste omsorgskjelda. Privat omsorg vert gjerne omtala som spontan, spesifikk og personorientert medan den profesjonelle omsorga i større grad vert omtala som planlagt, regelstyrt, distansert og oppgåveorientert (Jensen 1992). Den private omsorga er ulønna, medan den offentlege er yrkesbasert. *Implisitt i utviklingen av offentlige omsorgssystem ligger det et prinsipp om enkelte yrkesgrupper har en legal rett og plikt til å yte omsorg på fellesskapets vegne* (Jensen 1992:36). Førskulelæraren kan utifrå dette definerast som ein offentleg omsorgsyttar, med rettar og plikter knytt til denne rolla. Dei fleste av desse omsorgsyttarane er kvinner og mange av dei har i tillegg eit privat omsorgsansvar i heimen. Knytt til dei offentlege omsorgsoppgåvene viser Jensen til Hughes (1984) og hans oppfatningar om at dei offentlege omsorgspersonane har fått eit ”mandat til å definere” korleis omsorga skal utførast, i tillegg til korleis det er legitimt å tenkje omkring dette. *Gjennom utdanning og deltakelse i de respektive yrkeskulturene, utvikler profesjonene et særegent perspektiv på arbeidet, som er vesensforskjellig fra legmannsperspektivet* (Jensen 1992:36). Utifrå mitt fokus for oppgåva, ser ein at lekmannsperspektivet i barnehagesamanheng kan omfatte ulike aktørar. På den eine sida foreldra som er private omsorgsyttarar overfor sine barn. På den andre sida assistentane som yter offentleg omsorg gjennom sitt arbeid, men som i mange tilfelle er utan formell utdanning innanfor feltet. Dersom deltaking i yrkeskulturen er den sterkaste faktoren for utvikling av det særeigne perspektivet på arbeidet, kva rolle spelar då dei ufaglærte i barnehagen? Kven vil ha definisjonsmakta i høve til kva som skal vere gyldig praksis? Er det den nyutdanna førskulelæraren eller er det assistentane som kanskje har mange års erfaring frå barnehagefeltet? Desse spørsmåla vert drøfta nærare i eit seinare kapittel.

2.3 Førskulelærerutdanninga

Sjølv om tilsyn av barn heilt fram til i dag har vore sett på som ei omsorgsoppgåve for heimen, og i første rekke eit morsansvar, var det allereie tidleg på 1900-talet klart at arbeid som leiar i småbarnsinstitusjonar kravde særskilde kvalifikasjonar. Desse kvalifikasjonane

kunne ein berre skaffe seg gjennom utdanning. *Utdanningens mål var derfor fra starten av å overskride mødrenes kompetanse og hjemmets oppdragelse* (Korsvold 1998:14). Utdanninga skulle altså gi ein annan kompetanse enn den som var nødvendig for å oppsede barn i ein heim. Greve (1995) viser til at spørsmålet om utdanning vart reist på 20-talet. Ei av dei som reiste spørsmålet, var barnehagelærarinne Valborg Holst (Noack) og ho kritiserte i eit innlegg i *Noregs barnevern* i 1925 at ein hadde kome kort i denne saka i Noreg. Holst var kritisk til at ein i Noreg framleis såg arbeidet i barnehagen som ...”en gjerning hvem som helst kan ta sig til” (Greve 1995:24). Ruth Frøyland Nilsen var ei anna barnehagelærarinne som var oppteken av at ein måtte ha pedagogisk og psykologisk kunnskap for å arbeide med barn, og at ein måtte kunne få høve til å ta ei slik utdanning i Noreg (Greve 1995).

Kravet om utdanning vert også sett i samanheng med profesjonaliseringskampen for den nye yrkesgruppa av barnehagelærarar. Denne vart særleg aktualisert rundt andre verdskrigen. Utdanningssaka var viktig for å få anerkjenning for yrket, og vart difor ståande i ei særstilling som ei kjerne i kampen for profesjonalisering (Greve 1995). *Utdanning fikk generelt stor betydning for profesjonaliseringen av områder som tradisjonelt hadde vært regnet som kvinnelige. Gjennom utdanning skulle feltet skilles ut og gis en teoretisk referanseramme* (Korsvold 1998:148). Sjølv om barnehagen i stor grad bygde på ideal om kvinneleg omsorg i heimlege rammer, var det altså viktig å markere skiljet mellom den private og offentlege sfære for å oppnå anerkjenning for yrket. Utdanninga skulle også skape ein distanse til «amatørane», eller lekfolket som eg vel å kalle det. I mi oppgåve er dette avgrensa til assistentar i barnehagen, men kan også omfatte foreldre eller andre som er involvert i barnehagen på ulike måtar utan å ha formell utdanning innanfor feltet. Ei utdjuping av dette perspektivet kjem eg tilbake til under kapitlet om profesjon og profesjonalisering.

Dei første kvinnene i Noreg som tok utdanning innanfor barnehagefeltet, måtte få denne utdanninga i utlandet. Utdanninga stilte gjerne krav om eksamen frå realskulen, og favoriserte difor truleg kvinner frå middelklassa. Kvinnene fekk i hovudsak si utdanning i Sverige, Danmark og Tyskland frå ca 1920-talet og framover (Korsvold 1998). Desse utdanningane bygde i hovudsak på Frøbelpedagogikken sine prinsipp, noko som også kom til å prege dei første norske utdanningsinstitusjonane. Kort fortalt såg Frøbel på barndommen som ei lukkeleg periode og barnet som ibuande godt. Barndommen var etter

Frøbel si oppfatning den viktigaste perioden i eit menneske sitt liv, og leiken var sentral for ei positiv utvikling. For å ta omsyn til borna sine behov, var det naudsynt med gode kunnskapar om barn. I Frøbel si lære har moderskapet ei sentral tyding, noko som ser ut til å hatt relativt stor innverknad på utdanninga av barnehagelærarar. Utdanninga hadde nære linjer til heimen som institusjon, og tok utgangspunkt i dei moderlege eigenskapane hos kvinna. Desse kvinnelege eigenskapane skulle gjere dei godt eigna for arbeidet med barn (Korsvold 1998).

Søndenå (2002) drøftar den påverknaden ho meiner at Frøbel har hatt på utdanninga og barnehagetradisjonen fram til i dag:

Den tidlege utdanninga hadde ein uttalt dobbel målsetnad, gjennom å både appellere til samfunnsmora gjennom utvikling av formelle kvalifikasjonar i arbeid med barn i institusjonar, samt for arbeid i heimen, som husmor og mor (Søndenå 2002:56). Så seint som på byrjinga av 1980-talet, i mi eiga utdanningsperiode, var det ikkje ein ukjend tanke at utdanninga ville vere nyttig sjølv om ein ikkje kom til å arbeide i barnehage. Når ein sjølv fekk barn, ville ein ha god nytte av det ein hadde lært. Både Korsvold (1998) og Søndenå (2002) viser gjennom intervju med førskulelærarstudentar gjennom tre generasjonar at utdanninga var styrt av visse preferansar, nemleg ein husmorideologi. Søndenå (2002)sine funn støttar opp om funna til Korsvold (1998), som viser at mange av førskulelærarane meir eller mindre snubla inn i yrket. Eit felles trekk ser ut til å vere eit ønske om å vere noko for andre og å ha omsorg for desse.

2.3.1 Dei norske utdanningsinstitusjonane og utdanningskapasiteten

Den første norske skulen som utdanna barnehagelærarar, var Barnevernsakademiet i Oslo som vart grunnlagt i 1935. Dette var ein privat institusjon som var prega av barnevernstenking, og arbeid med barn i barneheimar vart difor sentralt i undervisninga. I denne perioden starta også debatten om barnehagen som ein sosial eller pedagogisk institusjon, der barnehagelærarane til ei viss grad fekk gjennomslag for at det skulle vere pedagogiske institusjonar for **alle** barn. Diskusjonen om dette var likevel ikkje over.

I 1947 starta Dronning Mauds Minne i Trondheim sitt barnevernsinstitutt, som la vekt på barns religiøse utvikling og hadde ei kristen målsetjing (Eggen Slyngstad 1998). I 1948 starta både Oslo Kommunale Barnevernsskole og det private Småbarnspedagogisk Akademi i Bergen. Desse fire institusjonane var lenge aleine om å utdanne personale til

barnehagane, og først på 1970-talet skaut utdanningskapasiteten fart og staten fekk ansvar for utdanninga. Med Lov om lærarutdanning i 1973, gjekk ein over frå utdanning som ei privat oppgåve til eit statleg ansvar. Då vart det oppretta linjer for førskulelærarutdanning ved fleire lærarskular, og talet på utdanningsstader auka frå 5 til 14 spreidd over heile landet. Lova om lærarutdanning innebar også ei felles lov om utdanning av lærarar og førskulelærarar (Martinsen 1986). For førskulelærarane kunne dette vere positivt, dersom det å bli assosiert med lærarar kunne føre til auka status for yrkesgruppa. Eit spørsmål er likevel om desse forventningane har blitt innfridde.

På slutten av 1970-talet vart utdanningslengda auka frå to til tre år, og kravet om obligatorisk forpraksis fall bort. Det vart krav om generell studiekompetanse for opptak, men det er likevel opning for opptak på bakgrunn av realkompetanse (Odin.dep.no.bfd). For allmennlærarutdanninga er det frå hausten 2005 sett eit minstekrav for å kvalifisere seg til opptak. For førskulelærarutdanninga er det ikkje sett noko slikt krav.

I løpet av 1990-talet vart talet på uteksaminerte førskulelærarar dobla. Etter 1997 vart det ein markert nedgang i søkjartalet. I løpet av dei siste par åra har tendensen snudd noko og talet på søkjarar har vist ein positiv tendens i perioden frå 2004 til i dag. Utdanningskapasiteten auka i ei periode kraftig, men det har vore for få som søker og det har dei siste åra igjen ført til ein reduksjon i talet på studieplassar. I 2000 mangla det 2 225 (13,7%) førskulelærarar på landsbasis. Framleis manglar det ca 2000 førskulelærarar og med auka utbyggingstakt, er prognosane at det i løpet av 2007 vil mangle nærare 3000 (Odin. dep.no.bfd/kd./ Utdanningsforbundet).

2.3.2 Innhaldet; Rammeplan for førskulelærarutdanninga

Eg har ikkje tatt mål av meg til å gjere ei omfattande analyse av rammeplanane for førskulelærarutdanninga, men vil her gjere greie for nokre trekk ved hovudsakleg dei to siste planane med tanke på overordna rammer for innhaldet i utdanninga. Som del av kvalitetsreforma i høgare utdanning, vart det i 2003 utarbeidd nye Rammeplanar for lærarutdanningane. For førskulelærarutdanninga har ein hatt to slike planar tidlegare; planen frå 1971 og planen frå 1995. Det gjekk altså mykje kortare tid mellom dei to siste enn dei to første planane, noko som kanskje kan ha samanheng med stadig raskare endringstakt i samfunnet generelt og når det gjeld krav til barnehage og skule spesielt. Kort skissert kan ein seie at ein gjekk frå fokus på danning i 71-planen til tilpassing i planen frå -

95. Planen frå 1971 kan seiast å vere normativ med vekt på *bør*, og med studenten som eit tydeleg subjekt. Her ser ein også eit sterkare fokus på enkeltbarnet enn i dei to andre planane. 95-planen ber preg av ei form for produktorientering og tingleggjing, der ein ser seg sjølv som konsekvens av ei samfunnsutvikling. Dette kan også innebere dårlege vilkår for kritikk i høve til samfunnsutviklinga. Høyringsutkastet for 2003 la vekt på at utdanninga skulle gi endringskompetanse, og var tydeleg på ideen om den gode førskulelæraren. Dette utkastet vart ikkje godkjent, men eg vil likevel trekke fram nokre perspektiv eg finn interessante.

I planen frå 1995 finn vi lite direkte knytt opp mot profesjonell identitet og problemstillingar rundt førskulelæreryrket som profesjon. I høyringsutkastet var dette slik eg las det mykje tydelegare, både i generell del og i enkelte av faga. I den generelle delen nytta ein omgrepet *førskulelærarautoritet* og knytte dette opp mot yrkesidentitet og det å vere stolt av yrket. Ein pedagogisk autoritet inneber .. *eit rikt handlingsrepertoar og evne til kritisk vurdering av kva som til ei kvar tid er det beste pedagogiske valet*(Høyringsutkast for Rammeplan for førskulelærerutdanning 2003:12). Dette omgrepet var vidareført i planen for pedagogisk teori og praksis. Når det gjeld planane for dei ulike faga, såg ein særleg at planen for samfunnsfag hadde tatt inn eit nytt område med hovudtittel "Førskulelærerrollen som profesjon". Her nytta ein omgrep som "førskulelærerrollen som profesjon" og termar som at studentane skal ha "et profesjonelt grunnlag" for arbeidet. I det endelege utkastet av Rammeplan for førskulelærerutdanning (2003), er vektlegginga av det profesjonelle sterkt redusert. Det må her understrekast at dette truleg er avhengig av "augene som ser". Likevel opplevde eg høyringsutkastet si vektlegging av profesjonalitet som tydelegare enn i den vedtekne planen. Kva konsekvensar dette får, er ei anna sak.

Det vil verte for omfattande å skulle gjere ei grundig analyse av innhaldet i faga i dei ulike planane, men eg vil trekke fram nokre moment i høve til kva kunnskap ein har lagt vekt på. Planen for 2003 presiserer at ein solid fagleg kompetanse er sentralt som grunnlag for den pedagogiske verksemda. Denne skal bygge på forskingsbasert kunnskap samstundes som den skal vere yrkesretta og praksisnær. Fagplanane er strukturerte etter kategoriane *fagleg kunnskap, pedagogisk arbeid med barn og samhandling og refleksjon*. Generell del og planen for pedagogikk er bygd opp omkring dei fem kompetanseområda *fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings-og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse*. Dette er både vide og abstrakte omgrep som truleg kan tolkast på

ulike måtar og kva innverknad dei har på praksis i utdanninga vil vere usikkert. Planen frå 1995 nyttar ei inndeling etter mål, innhald, organisering og arbeidsformer og vurdering i fagplanane og same inndeling i kompetanseområde som 2003-planen i generell del. Denne er likevel relativt mykje meir omfattande enn 2003-planen og inneheld mellom anna ei drøfting av spenninga mellom systematisert fagkunnskap og praktisk yrkeskunnskap. Innanfor høgare utdanning finn vi spenninga mellom vektlegging på seminartradisjon eller akademia. Dei siste 20 åra har det vore ein tendens til akademisering av høgare utdanning, inkludert profesjonsutdanningane. Med 2003-planen ser vi nok ein tendens til ei retning mot seminartradisjonen ved ei sterk vektlegging av yrkesretting.

Når ein drøftar innhaldet i ulike planar, er det viktig å merke seg at det ikkje nødvendigvis er slik at dei overordna planane har gjennomslag i praksis. Kva planane legg vekt på, treng difor ikkje ha særleg stor innverknad på innhaldet i utdanninga. Peder Haug har ved fleire høve vist til erfaringar med kor lite innverknad innhaldet i nye læreplanar har på praksis. Rammeplanane vert i staden nytta som legitimering av det eksisterande innhaldet (Haug 1991). Dette viser seg mellom anna ved at ulike utdanningar legg vekt på ulike faktorar i utvikling av sine studium. Sett i frå dette perspektivet vil endringar i planane i seg sjølv kanskje i liten grad virke inn på danning av den profesjonelle identiteten til førskulelærarstudenten eller den nyutdanna førskulelæraren. I høve til dei sentrale omgrepa som er nytta i dei to siste planane, ser ein altså at desse er svært overordna, i den forståing at dei er både vide og abstrakte og kan tolkast på ulike måtar. Det blir difor i stor grad opp til den einskilde høgskule å gjere sine tolkingar som dei bryt ned i sine fagplanar. Slik vil vi truleg finne store skilnader mellom utdanningane, noko som også kjem fram i evalueringa av førskulelærarutdanninga frå 2002 (Norgesnettrådet 2002).

2.4 Yrkestittelen

Anne Greve (1995) viser til at ein sterk yrkesidentitet er viktig for alle grupper, og ho ser utvikling av yrkesidentitet for førskulelærarane i eit historisk perspektiv. I dette perspektivet trekker ho fram debatten kring yrkestittelen, og hevdar at denne har stor innverknad på yrkesidentiteten. Ein tittel gjer det mogleg å klassifisere eit yrke og kan seie noko om status, samstundes som den kan signalisere kva yrket står for. Det kan også gi kjensle av ein felles styrke (Greve 1995). Eg vil her seie noko om yrkestittelen og vil

seinare utdjupe skiljet mellom profesjonsidentitet og profesjonell identitet som kan vere relevant når ein snakkar om yrkestittel. Denne vil ha både ei individuell og ei kollektiv side.

I asyltida (1800-talet) var dei vanlege titlane *fru* eller *frøken*, og når desse asyla gjekk over til å verte dagheim, kalla dei tilsette seg for *tanter*. Dette skulle signalisere større nærleik til borna. Etterkvart gjekk ein vekk frå tittelen tante og over til *barnehagelærerinne*, men ein opplever framleis at tante er eit omgrep som blir nytta på folkemunne. I dag vert dette omgrepet gjerne oppfatta som eit uttrykk for ei nedlatande haldning til yrket. Frå 1970 vart den offisielle tittelen *førskulelærer* (Greve 1995). Dette harmonerer med bruken av omgrep som førskulebarn og speglar til ei viss grad innhaldet i tittelen.

Debatten omkring yrkestittel er framleis levande, sjølv om tittelen førskulelærer ser ut til å ha blitt godt etablert både blant førskulelærarane sjølve og blant andre som har tilknytning til barnehagen. Mellom anna har Norsk Lærarlag (no Utdanningsforbundet) hatt saka til drøfting, med forslag om endring til barnehagelærer. Eit av argumenta for ei endring, har gått på at så lenge institusjonen ein er utdanna for arbeid i heiter barnehage, bør namnet gjenspegle dette. Drøftingane har enno ikkje ført til noko vedtak om endring av tittelen. I løpet av dei siste åra har det blitt innført ei ny stillingskode for dei førskulelærarane som har ansvar for ei avdeling i barnehagen. Desse har fått tittelen *pedagogisk leiar*. Denne tittelen speglar likevel ikkje direkte tilbake på utdanninga, men kan klassifiserast i same gruppe som tittelen *styrar* eller *støttepedagog*. Slik eg ser det, vil denne tittelen kunne gi tydelegare signal om førskulelæraren si rolle som pedagog og som leiar. Utviklinga dei siste åra har gått i retning av ei sentralisering av barnehagar i mange kommunar. I dette ligg at kommunane slår saman fleire barnehagar til ei eining og tilset det dei kallar ein einingsleiar. Assosiasjonane til barnehagar som ”pølsebod” der marknadstenking og fokus på tilbod og etterspørsel er sentralt, ligg snublande nær. Ein ser også at endringane kan føre til større avstand mellom leiar og dei ulike avdelingane i barnehage. Styrar blir i mange tilfelle redusert til forretningsfører med inntening som sentralt mål, og faren er stor for at ein av mangel på tid distanserer seg frå det faglege arbeidet. I høve til nemningar som til dømes einingsleiar vil eg trekke inn Ingeborg Tveter Thoresen som skriv om ”eit nomadisk språk”. Ho viser til at omgrep som høyrer til i ein tradisjon eller felt vert innarbeidde i andre og etter kvart aksepterte som naturlege. Språket vert endra og det kan også virke inn på praksisen etter kvart. I barnehagen har ein fått omgrep som ”brukartilpassing” og ”kunde” og Thoresen knyter dette til ein nyliberalistisk påverknad (Thoresen 2006). Ho

peikar også på at samfunnet i dag krev å få noko igjen for sin innsats og økonomiske resultat blir då også viktige. Det ville vere interessant å undersøkje om tittelen vil ha innverknad på kva som vert sterkest vektlagt; pedagogikk eller økonomi. Per i dag veit vi lite om dette.

For at det skal ha nokon innverknad på danning av ein profesjonell identitet, er det likevel ikkje nok med ein tittel. Både den som er førskulelærer og dei ulike samarbeidspartane må akseptere innhaldet i rolla, dersom det skal støtte opp om ei identitetsdanning.

2.5 Lekmannsperspektivet

I oppgåva er det lekmannsprega arbeidsfeltet ein av dei sentrale faktorane som ein kan sjå utvikling av profesjonell identitet opp imot. Eg vil i dette kapitlet prøve å klargjere kva eg legg i dette omgrepet. Her vil eg i stor grad nytte eigen kunnskap om barnehagefeltet, for å få fram dei ulike nyansane. Når eg i utgangspunktet valde å nytte omgrepet lekmannsprega i oppgåva mi, var likevel ikkje dette noko eg har eit kvardagsleg tilhøve til. Lekmann er gjerne noko ein knyter til rettsfeltet, der omgrepet vert nytta relatert til bruken av lekdommar og lekmannsjury. Innanfor sosialtenesta har det også vore vanleg med lekfolk, som har gjort si teneste i folkevalde nemnder som fattigstyre, barnevernsnemnder og sosialstyre (Terum 2003). Når eg stilte spørsmål til informantane mine, hadde ingen av dei knytt dette omgrepet til barnehagefeltet. Likevel ser eg at det kan vere nyttig når ein drøftar det særskilde ved barnehagen si samansetjing av personale. I barnehagen nyttar ein tradisjonelt 'ufaglært' personale om dei som ikkje har utdanning som førskulelærer. Dette kan gjerne bli oppfatta som noko negativt eller mangelfullt. Det å vere 'lek' gir eit signal om at ein har tileigna seg relevant kunnskap gjennom erfaring, og inneber kanskje ei høgare verdsetjing av denne kunnskapen enn ved bruk av omgrepet ufaglært. Vi har lange tradisjonar for at kunnskap vert utvikla gjennom praktisk erfaring, og ein kan opptre profesjonelt i yrket også med basis i slik kunnskap. I denne samanhengen vil bruken av lekmann kunne vere meir positivt enn ufaglært. Den kunnskapen ein lekmann har, vil vere tileigna i hovudsak gjennom praktisk erfaring, og vil kunne kallast realkompetanse. Denne kan no godkjennast som studiekompetanse når det gjeld opptak til høgare utdanning og blir slik verdsett som gyldig kunnskap også innanfor utdanningssystemet.

Når eg hevdar at barnehagen har hatt eit sterkt lekmannspreg, har dette sin bakgrunn i fleire tilhøve. Det handlar på den eine sida om at kravet om utdanning den første tida var fråverande. Utdanninga vart formalisert etter andre verdskrigen og staten tok ansvar for denne først i 1970. Før dette var det private institusjonar som tok ansvar for og dreiv fram utdanninga. Slik var det også for fleire liknande utdanningar. Først i 1953/54 vart det gjennom forskriftene til lov om barnevern slått fast at småbarnsinstitusjonar skulle leiast av utdanna 'barnehagelærarar', med to års utdanning. I denne saka spelte 'Norske Barnehagelærarar Landsforening' ei stor rolle både for å få gjennomslag for ein statleg autorisasjon for yrket og for å få auka utdanningskapasiteten. Dei første åra var denne kapasiteten liten og fråfallet frå yrket var stort (Greve 1995).

Arbeidet på barnehagefeltet skil seg frå andre liknande profesjonar (lærar, sosionom, sjukepleiar) gjennom det sterke innslaget av ufaglært arbeidskraft.⁴ I dei seinare åra har ein fått ei gruppe tilsette i barnehagen med fagbrev i barne-og ungdomsarbeid, som kan plasserast ein stad mellom dei heilt utan høgare utdanning og førskulelærarane. Vi kan kanskje sjå ein parallell til desse gruppene i sjukepleiar og hjelpepleiaryrka, men sjølv om det lenge har vore kampar mellom gruppene, er sjukepleiaren overordna hjelpepleiaren når det gjeld ansvar og arbeidsoppgåver. I barnehagen er ikkje dette skiljet i ansvarsoppgåver like tydeleg, særleg når det gjeld arbeid som kan observerast direkte. At førskulelæraren har planleggingsoppgåver og førebuing som vert gjort utanom den bundne arbeidstida, er ikkje alltid like synleg. Planar over arbeidsfordeling i mange barnehagar skil til dømes i liten grad mellom oppgåvene til ein førskulelærar og ein assistent. I staden vert arbeidet fordelt etter kva vakter ein har. Kva som er grunnen til dette manglande skiljet, drøftar eg andre stader i oppgåva.

Samanlikna med andre institusjonar som sjukehus, skular og liknande, skil barnehagen seg ut også ved at lekfolket er i fleirtal i høve til førskulelærarane. På ei avdeling i barnehagen, er det vanleg at det arbeider to assistentar og ein førskulelærar, sjølv om nokre kommunar dei siste åra har auka talet på pedagogar. Stortingsmelding 27 (1999-2000) slår fast at som eit gjennomsnitt utgjør førskulelærarar 30-35% av den samla bemanninga i barnehagen.⁵ Gruppa med høgare utdanning, det vil seie dei som har spesifikke, formelle kvalifikasjonar for arbeidet, er altså i mindretal i dei fleste barnehagar. Begge gruppene er pålagde å

⁴ Med ufaglært legg eg her til grunn personale utan relevant høgare utdanning, altså lekfolket.

⁵ BFD "Barnehage til beste for barn og foreldre" (Barnehagemeldinga 1997-2000)

arbeide etter overordna lover og retningslinjer. Her har vi altså ei form for spenning mellom ulike grupper som har tileigna seg kunnskap om arbeidet på ulike måtar. Førskulelæraren gjennom utdanning og praksis, assistenten i hovudsak gjennom praksis. Begge gruppene kan sjølv ha hatt erfaringar som barn i barnehagen, eller som foreldre. Desse erfaringane er med på å danne den felles kompetansen. Ei anna form for spenning handlar difor om at førskulelæraren har tileigna seg kunnskap på ulike måtar, ikkje berre gjennom utdanning og yrkeserfaring. Kanskje har ho sjølv sterke opplevingar og erfaringar som barn og med barn som kan verke inn. Korleis ulike erfaringar influerer på hennar haldningar til og utøving av yrket vil eg ta opp i drøftinga.

Eit tredje moment er at oppsedinga av barnet skal gjerast i nært samarbeid og i forståing med heimen. Foreldra har hovudansvaret for oppsedinga, og barnehagen kan sjåast som eit supplement til heimen. Gjennom Lov om Barnehagar (2005) er foreldra sin rett til medverknad definert. Foreldra er altså private omsorgsytarar for sine barn, samstundes som dei kan ha innverknad på det pedagogiske innhaldet i barnehagen. I barnehagen er det ei vanleg haldning at foreldre er ekspertar på sine barn. Dei kan difor reknast som lekfolk når det gjeld kunnskap om barn. Likevel ser ein i enkelte høve at foreldre tek val som ikkje er bra for borna. Ein ser også at det enkeltforeldre opplever som gode løysingar for sitt barn, kan vere til ulempe for andre barn. Kunnskap om enkeltbarnet, er gjerne noko anna enn kunnskap om dei prosessar som går føre seg i grupper av barn. Som profesjonell er det førskulelæraren si oppgåve å balansere desse ulike behova, til beste for alle borna i barnehagen. Den kunnskapen foreldra har om sitt barn, må takast omsyn til i lys av den totale kompetansen førskulelæraren sit inne med. Når eg rettar søkjelyset på vilkår for profesjonell identitet i lys av lekmannsperspektivet vil fokuset i hovudsak likevel vere retta mot tilhøvet mellom førskulelærarane og assistentane som den viktigaste gruppa med lekfolk.

Heggen (2003) stiller spørsmål ved om lekmannsperspektivet framleis er sentralt hos studentar i førskulelærerutdanninga.⁶ Tolking av resultat frå StudData- undersøkinga viser at førskulelærerstudentar legg stor vekt på personlege eigenskapar og det å ha dei rette verdiane og haldningane. Oppfatninga ser ut til å vere at desse eigenskapane er viktigare enn fagkunnskapar for å bli ein god yrkesutøvar. Årsaka til dette er ikkje gitt, men Heggen

⁶ Undersøkinga omfattar også studentar frå allmennlærer, sosioarbeidar og sjukepleiarutdanningar, med tilsvarende eller til og med tydelegare resultat i dei to første gruppene.

løftar fram to ulike tolkingar. Den eine handlar om kva haldningar studentane ber med seg inn i studiet, og den andre om sosialiseringa i studiet, knytt til innhald og organisering (Heggen 2003). Er studentane i førskulelærerutdanninga prega av eit samfunnssyn som tilseier at ansvar for oppseding av barn ikkje krev spesifikk fagleg kompetanse? Sidan utdanninga etterkvart har blitt ei masseutdanning, kan det tenkjast at den aktuelle studentgruppa i liten grad legg vekt på teoretisk kompetanse? Er det tilhøve ved organisering av utdanninga som kan forklare desse tendensane? Desse perspektiva vil eg utdjupe seinare.

I barnehagen vil vi altså finne både lekfolk og profesjonelle, og vi har sett at kunnskapen er tileigna på ulike måtar. Vi vil dessutan finne ulike grupperingar også innanfor gruppa av lekfolk. Det er sannsynleg at synet på kva som er god barnehagepedagogikk vil variere mellom og innanfor dei ulike gruppene, og det kan her utvikle seg til ei rivalisering mellom dei leke og dei profesjonelle. Det handlar også her om å kome i posisjon for gjere si stemme høyrd.

2.6 Barnehagen som felt i lys av Bourdieu sin teori om felt, habitus og kapital

Eg var ovanfor inne på omgrep som definisjonsmakt og rivalisering mellom lekfolk og profesjonelle, og finn det i denne samanhengen naturleg å sjå nærare på Bourdieu sin teori om habitus, felt og kapital. Desse omgrepa står i eit tilhøve til kvarandre, og kvart område kan ikkje forståast uavhengig av dei andre. Teorien kan kallast ein praksisteori og kan gi oss eit perspektiv på kvifor førskulelærarane tenkjer og handlar som dei gjer, og kva som er årsaka til at dei har mange felles trekk sjølv om dei aldri har møtt kvarandre. *Bourdieu er opptatt av å forklare og forstå hvorfor mennesker umiddelbart vet hvordan de skal handle i forskjellige situasjoner uten at de alltid klarer å gi en rasjonell forklaring på hvorfor de tenker og handler som de gjør* (Strand 1996:27).

Eg vil først gjere greie for Bourdieu sitt omgrep "felt". I denne samanhengen er det viktig å vere merksam på at mi tolking av Bourdieu sin bruk av omgrepet felt, kanskje ikkje samsvarar med dei opprinnelege intensjonane. Sidan teorien var utforma i eit samfunn som på fleire område er ulikt vårt samfunn per i dag, kan ein også stille spørsmål ved om felt-omgrepet kan nyttast på den måten eg har gjort det. Det er altså her ei tolking som kjem til uttrykk. Slik eg vel å tolke teorien, vert eit sosialt felt skapt av aktørar og institusjonar sine

felles interesser. I denne sammenhengen vert barnehagen eit eige felt, eller eit under-felt. Det som skaper og opprettheld dette feltet, er kampen om kva som er god barnehagepedagogikk, og retten til å bestemme over god praksis. Den gode pedagogikken vert den felles interessa til aktørane. Dei ulike aktørane innanfor feltet vil i tillegg til dei ulike gruppene tilsette i barnehagen vere foreldre, eigarar, personar knytt til relevante utdanningsinstitusjonar og politikarar. Det vil seie alle som er involverte i debatten omkring barnehagen og som har legitimitet i denne debatten. Definisjonsmakt i denne sammenhengen er noko ein vert tildelt av dei andre aktørane, med bakgrunn i kva dei ser på som viktige og relevante argument. Kven er det innanfor barnehageområdet som får gjennomslag for sine argument, og på den måten definerer kva som er god pedagogikk?

Eit felt definerer Bourdieu som *...eit nettverk, eller som det indre forholdet av objektive samband mellom posisjonar* (Bourdieu og Wacquant 1995:82). Når Bourdieu her gir ein definisjon av omgrepet, presiserer han også at dette kan definerast berre innanfor det teoretiske systemet dei utgjer. Han seier også at å tenkje i felt-termar er å tenkje relasjonelt. Det handlar om objektive relasjonar mellom dei ulike aktørane, ikkje om samhandling eller intersubjektive band. Dei objektive relasjonane er fri for individuelt medvit og vilje. Barnehagefeltet er ikkje eit sjølvstendig og uavhengig sosialt felt, men vil henge saman med og bli påverka av andre felt i samfunnet. På overordna nivå vert det tatt avgjersler som vil ha innverknad på barnehagefeltet, direkte eller indirekte. Slik vil barnehagen bli påverka av andre felt. Når 6-åringane i barnehagen etter Reform 97 vart flytta over i skulen, fekk dette til dømes innverknad på debatten kring barnehagen sitt innhald og til ei viss grad konsekvensar for barnehagepedagogikken.

Bourdieu hevdar at det innafor felt alltid vil vere kampar, og at det er dette som skil feltet frå eit apparat eller eit system (Bourdieu og Wacquant 1995). Aktørane i feltet stridast, men rettar seg samstundes etter dei grunnleggande reglane i spelerommet. Aktørane vil ta del i kampen om spesifikke gevinstar med ulik grad av styrke og dermed ulike sjansar for å lukkast. *Dei som dominerer innanfor eit gitt felt, er i posisjon til å få det til å fungere på ein måte som er til føremon for dei sjølve, men dei må alltid rekne med motstand, innvendingar, krav, ambisjonar, anten desse er "politiske" eller ikkje, frå dei dominerte* (Bourdieu og Wacquant 1995:88). Kven vil vere dei dominerande og dei dominerte i barnehagen, kven har rett til å definere kva som er god barnehagepedagogikk? Dette fører oss over til omgrepa habitus og kapital.

Habitus er opphavet til aktørane sine førestillingar og praksisar, og er det som avgjer korleis menneska handlar og tenkjer i gitte sosiale samanhengar. Bourdieu seier at habitus er eit system av kroppsleggjorte erfaringar. *Som produkt av historia er habitus eit ope system av disposisjonar, som utan stans står overfor nye røynsler og altså heile tida blir påverka av desse. Habitus er varig, men ikkje uforanderleg* (Bourdieu og Wacquant 1995:119). Dette kan forklare kvifor det vil kunne vere skilnad mellom ein førskulelærer utdanna tidleg på 70-talet og ein som vert utdanna i dag. Dei vil ha noko felles, sidan dei har valt det same yrket og den same utdanninga, men likevel vil der kunne vere skilnader i oppfatningar og handlingar, basert på ulike erfaringar. Bourdieu er oppteken av å unngå determinisme. Menneska er ikkje passive offer for påverknad, men er sjølve med på å påverke og skape den kulturen dei lever i.

Habitus-omgrepet tek omsyn til det forholdet at sosiale agentar korkje er materiepartiklar som er determinerte av ytre årsaker, eller små monadar som heilt og fullt blir styrte av indre grunnar idet dei utøver eit slags program for fullkommen rasjonell handling (Bourdieu og Wacquant 1995:121).

Habitus kan seiast å vere ein umedviten kunnskap, som "sit i kroppen". *Det betyr at førskulelærere, i tillegg til bevisst og eksplisitt kunnskap om pedagogiske teorier og prinsipper, eier en type kunnskap som ikke er nedfelt i planer eller teorier, men som er kulturelt bestemt og i stor grad usynlig for dem selv* (Stand 1996:37). Habitus er på denne måten med på å sikre fornuftig praksis. I denne samanhengen finn eg det naturleg å kople habitus til omgrepet profesjonell identitet, og etter mi tolking vil det vere slektskap mellom desse.

Bourdieu seier at kapitalen framstår i tre fundamentale skapnader, som alle har sine underformer; den økonomiske, den kulturelle og den sosiale kapitalen. I tillegg kjem den symbolske kapitalen *...som er den forma som den eine eller hin av dei nemnde kapitaltypane kler seg i* (Bourdieu og Wacquant 1995:104). Den kulturelle og den symbolske kapitalen har nokre fellestrekk, men den kulturelle kapitalen er den type kapital som er nyttig og verdifull i samfunnet som heilskap og har difor noko meir overordna i seg. Kulturell kapital vert gjerne knytt til statusgjevande klasser, og dei som kontrollerer den kulturelle kapitalen har difor stor makt. Å eige kulturell kapital handlar om å meistre den dominerande kulturen, ved å kunne opptre innanfor dei samfunnsmiljø der denne kulturen vert verdsett. Den symbolske kapitalen omfattar symbolske verdiar og veremåtar i form av til dømes stil, språk og handlingar, og er det som vert sett på som verdifullt av ulike sosiale

grupper. Dette inneber at den symbolske kapitalen vil variere etter kva som er konteksten og vil difor vere gyldig berre innanfor bestemte felt. Kunnskap om barnehagepedagogikk vil framstå som symbolsk kapital innanfor barnehagefeltet, men i avgrensa grad på andre felt. Den symbolske kapitalen vil altså i eit slikt perspektiv vere viktig for i kva grad ein får gjennomslag for sine verdiar i barnehagen.

Teorien om felt, habitus og kapital er altså med på å forklare kvifor ei gruppe menneske handlar nokolunde likt. Bourdieu forklarar dette med at habitus har blitt til under nokolunde like tilhøve (Bourdieu og Wacquant 1995). I barnehagefeltet vil der vere ulike grupper menneske, som alle er opptekne av god pedagogikk, men som har utvikla sin habitus på ulike måtar. Innanfor sjølve barnehagen har vi i hovudsak to grupper, som har utvikla sin habitus med bakgrunn i ulike erfaringar. Den eine gruppa gjennom hovudsakleg praksis, den andre gruppa gjennom utdanning og varierende grad av praksis. Slik eg tolkar Bourdieu sin teori, kan dette vere ein av årsakene til kampen i feltet. I denne kampen finn vi også dei strategiske profesjonsinteressene. I tillegg har vi utdanningsinstitusjonane som i varierende grad legg føringar for kva som er god praksis i barnehagen. Desse vil gjere seg gjeldande gjennom til dømes dei nyutdanna førskulelærarane og ved at barnehagen vert nytta til øvingsopplæring. Kor stor innverknad utdanningsinstitusjonane har, vil variere mellom ulike barnehagar. Korleis innspel frå desse institusjonane vert mottekne, sameleis. I samband med øvingsopplæring høyrer ein gjerne både frå studentar og øvingslærarar at det eksisterer motsetnader mellom teori og praksis, og at teorien er fjern frå kvardagen i barnehagen. Dersom utdanninga skal ha ei målsetjing om å stimulere til utvikling og vekst i barnehagen, er det kanskje naturleg at ein legg vekt på ideala. Som nemnt ovanfor kan strategiske profesjonsinteresser gjere seg gjeldande innanfor dei ulike profesjonsgruppene. Her kan det gå føre seg ein kamp for å få gjennomslag for sine krav og behov. Innanfor gruppene kan det også eksistere ulike motiv og interesser etter kva som er mest tenleg for ein sjølv og det kan vere motsetnad mellom det individuelle og det profesjonsstrategiske.

Tradisjonelt har det alltid eksistert ulike oppfatningar innanfor barnehagefeltet om kva som er best for barn. Dei ulike oppfatningane heng ofte saman med skiftande tider og endring i synet på barn og samfunn. Vi kan finne slik usemje både mellom dei ulike gruppene av aktørar i feltet, og innanfor gruppene. Slik eg tolkar Bourdieu er denne kampen i feltet viktig, så lenge ein kjempar for det same målet og ser dette som verdifullt og viktig. I denne samanhengen handlar det om barnet sitt beste, men ein kjem altså heller ikkje

utanom at einskildpersonar og profesjonsgrupper sine interesser kan vere styrande for argumentasjonen.

2.7 Frå identitet og profesjon til profesjonell identitet

I dette kapitlet vert fokuset retta mot den profesjonelle identiteten, knytt til yrket som førskulelærar. Kva er sentralt i utvikling av ein profesjonell identitet og kva utfordringar møter førskulelæraren i danning av profesjonell identitet. Eg vil her gjere greie for omgrepa identitet, profesjon og profesjonell identitet. Slik eg ser det, heng desse tett saman med utgangspunkt i problemstillinga. Viktige spørsmål er også i kva grad førskulelæraren identifiserer seg med yrket og eventuelt på kva måte dei identifiserar seg. Yrkesidentiteten er henta frå ulike arenaer, gjennom allmenne erfaringar som barn, livshistoria vår, gjennom utdanning og yrkeserfaring. Kva er viktige område når vi handlar og kva slags kompetanse vert sentralt for å opptre som ein profesjonell førskulelærar? Utifrå desse spørsmåla har eg valt å legge vekt på fire kunnskapsområde i førskulelæraren sin kompetanse. Eg tek difor utgangspunkt i at den totale kompetansen er samansett av fagkunnskap, personlege evner, verdiar og haldningar og praktiske ferdigheiter. Kva som ligg i desse omgrepa kjem eg attende til seinare i dette kapitlet. Spørsmålet vert også utdjupa i analysekapitlet, der eg presenterer studentane sine oppfatningar av kva som er den viktigaste kompetansen for å verte ein god førskulelærar.

Som eg har vore inne på tidlegare, har eg i tillegg til eigne intervju nytta data frå eit større prosjekt som omfattar sosialarbeidarar, allmennlærarar, førskulelærarar og sjukepleiarar. Hovudproblemstillinga i dette prosjektet handlar om korleis profesjonell identitet blir konstituert i nokre av velferdsstatens sentrale yrke. Eit kjenneteikn ved alle desse yrkesgruppene, er ei sterk overvekt av kvinner. Utgangspunktet for prosjektet er at korleis den profesjonelle identiteten vert danna og profesjonaliteten oppfatta, har innverknad på utøvinga av yrket og for evna til å endre seg i høve til nye oppgåver og utfordringar. Rammeplan for barnehagen frå 1996 peika på samanhengen mellom kvalitet og profesjonalitet; *En barnehage med god evne til selvfornyelse viser høyere grad av profesjonalitet sammenlignet med en barnehagen med dårlig evne til selvfornyelse* (Q-0903 B1996:133). Profesjonalitet og endringskompetanse ser altså ut til å henge tett saman. Utgangspunktet for det overordna prosjektet er at danninga av profesjonell identitet spelar seg ut i mange ulike relasjonar. Dette omhandlar relasjonar mellom profesjonelle og

lekfolk, mellom dei ulike profesjonane, relasjonen til meir overordna politikk og reformer, og relasjonen til offentlegheit. Prosjektet stiller spørsmål ved om det finst felles oppfatningar av kva profesjonalitet er, og kva som i tilfelle konstituerer ein slik profesjonell identitet. Vidare spør ein om den profesjonelle identiteten endrar seg gjennom ei profesjonsutdanning og vidare ut i yrket. Dette er noko av det eg ønskjer å setje søkjelyset på gjennom bruk av datamaterialet som er innsamla frå førskulelærarutdanninga ⁷, og mine intervju med eit utval førskulelærarar i sitt første år i yrket. Eg har avgrensa mitt arbeid til relasjonen mellom profesjonelle og lekfolk og den tradisjonen dette spelar seg ut i. I drøftinga av Bourdieu og Mead sine teoriar vil eg likevel kome inn på korleis samfunnet sitt syn på barnehagen kan verke inn på danning av profesjonell identitet.

Førskulelæreryrket står i ei særstilling i høve til mange yrke, men har også felles trekk med nokre andre omsorgsyрке. Det finst likevel få andre yrke som i så stor grad har fellestrekk med omsorgsoppgåvene i heimen. Her kjem lekmannsperspektivet inn, som eg gjorde greie for tidlegare og som inneber at yrket kan skjøttast av andre utan utdanning. Dei ufaglærte eller lekfolket er i dei fleste barnehagar i fleirtal, og barnehagar kan drivast på dispensasjon utan førskulelærarar. Har dette innverknad på utvikling av den profesjonelle identiteten? Korleis ser førskulelærarane på den kunnskapen dei sjølve har tileigna seg gjennom utdanninga, i høve til assistentane sin kompetanse? Dette er spørsmål eg vil ta opp i drøftinga.

Når eg seier at den profesjonelle identiteten er viktig, heng dette saman med eit syn om at førskulelæraren er viktig for kvaliteten på barnehagen. Som eg var inne på tidlegare, har vi dei siste åra sett ein sterk nedgang i søkjarar til utdanninga. Førskulelærarutdanninga er ei av dei utdanningane som har hatt størst nedgang i talet på primærsøkjarar (Odin.dep.no/bfd). Dette ser no ut til å vere i ferd med å snu, men få av dei ferdig utdanna førskulelærarane tek seg jobb i barnehagen, og gjennomtrekken er relativt stor. Av 2000 ferdigutdanna hausten 2001, var det berre 300 som tok arbeid i barnehage (Utdanning 1/2002). Sjølv om talet på dispensasjonar har gått noko ned, er det framleis over 2000 som arbeider som førskulelærar utan formell utdanning. Dette talet vil truleg auke dersom det ikkje vert sett i verk ulike tiltak for å rekruttere fleire førskulelærarar. Det er truleg nødvendig med ulike virkemiddel for å styrke søknaden til utdanninga og for å få dei ferdig

⁷ StudData-materialet

utdanna til å bli i yrket over tid. Stortingsmelding 27 (1999-2000)⁸ slår fast at eit kompetent barnehagepersonale er ein føresetnad for å lukkast med å vidareutvikle kvaliteten i barnehagane. BFD har utarbeidd ein plan for ”Rekruttering til og stabilitet i førskulelæreryrket” (2000). Her slår ein fast at samfunnet ikkje kan drive barnehagar, skular og skulefritidsordningar utan eit engasjert personale, og at det først og fremst er personalet som kan sikre den nødvendige kvaliteten på desse tenestene (BFD 2000). I barnehagen vil det vere førskulelæraren i kraft av sin kompetanse som har ansvar for å få fram dei totale ressursane i personalgruppa, og dermed stimulere til ei kvalitetsheving av tilbodet. Å styrke den profesjonelle identiteten vil såleis kunne styrke kvaliteten på barnehagetilbodet.

Nedanfor gjer eg greie for kompetanseområda i førskulelærerutdanninga før eg gjer greie for teori om identitet, med hovudvekt på Mead. Vidare ser eg det som relevant å gjere greie for ulike syn på kva vilkår som må oppfyllest for at ein kan rekne eit yrke som ein profesjon, før eg lyftar fram nokre perspektiv på profesjonalisering og yrkesidentitet.

2.7.1 Viktige kompetanseområde i yrkesutøvinga

Som eg var inne på ovanfor har eg tatt utgangspunkt i fire område som eg ser på som viktig kompetanse for førskulelæraren si yrkesutøving og som eit grunnlag for å handle profesjonelt. Desse vil også utgjere ein viktig del av den profesjonelle identiteten. Den totale kompetansen er i dette perspektivet samansett av fagkunnskapar, personlege evner, verdiar og haldningar og praktiske ferdigheiter. Desse har vore tema både i spørjeundersøkinga og i intervjuet. Dei ulike kompetanseområda kan samanliknast med Handal og Lauvås si inndeling av praksisteori i tre nivå. Dei snakkar om nivå 1 som praktisk handling, nivå to som overførte kunnskapar, erfaringar og strukturar og nivå tre som verdiar, altså etiske grunngevingar (Handal og Lauvås 1993). Det vil ikkje vere mogleg å skilje dei ulike områda heilt klart frå kvarandre og dei vil også stå i eit innbyrdes dynamisk forhold der det eine kan påverke det andre. Skau (2002) nyttar ei tredeling der den profesjonelle kompetansen består av yrkesspesifikke ferdigheiter, personleg kompetanse og teoretisk kunnskap.

⁸ ”Barnehage til beste for barn og foreldre”

Eg vil no utdjupe dei fire områda eg har nytta i undersøkinga. Med fagkunnskap forstår eg den teoretiske kunnskapen ein har tileigna seg gjennom utdanninga. Dei obligatoriske faga i førskulelærerutdanninga er musikk, forming, fysisk fostring, KRL, norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag med miljølære og pedagogikk. Omfanget av faga kan variere noko mellom utdanningane i høve til kva vekt som vert lagt på dei og kor mange studiepoeng kvart fag representerer. Totalt skal pedagogikk utgjere 45 studiepoeng og dei faglegpedagogiske studiane 105 stp. I tillegg skal studentane gjennomføre ei fordjupingseining på 30 stp siste året i utdanninga. Høgskulane står etter den siste rammeplanen for førskulelærerutdanning (2003) friare i å kunne tilby studentane linjedelte utdanningar med ein særskild profil. Slik vil fagkunnskapen kunne variere frå studium til studium. I rammeplanen vert fagleg kompetanse definert som: *...kunnskap om barn, barndom og pedagogisk arbeid med små barn og kunnskap om teorier og arbeidsformer på tvers av fag* (Rpl.2003:12). Som fagkunnskap definerer eg også didaktisk kompetanse, som er evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere eit pedagogisk arbeid i barnehagen. Fagkunnskap vil i mi forståing også handle om kunnskap om leiing av barn og vaksne og samarbeid med personale, foreldre og andre relevante instansar. Sjølv om utvikling av fagkunnskapen her sterkt vert knytt til utdanninga, er det ikkje slik at ein kan slå fast at ein førskulelærer utviklar fagkunnskap berre på denne måten. Gjennom ulike fora kan ein få utvikla eller styrka teorien, eller ein kan få endra perspektiv. Handal og Lauvås (2000) peikar på at vi tek til oss andre menneske sine erfaringar og kunnskapar og innlemmar dei i vår teori. Slik kan til dømes ein øvingslærer i praksisperioden påverke studenten sine fagkunnskapar.

Ikkje all kunnskap kan overførast direkte til andre. Mykje praktisk kunnskap er personleg og peikar såleis tilbake på den som har utvikla kunnskapen. Grimen og Nortvedt (2004) kallar dette indeksert kunnskap og seier at den opptrer med merke som viser kvar den kjem frå, kva den blir brukt til og kven som har den. Det inneber at kunnskapen er individuell og vil variere frå person til person. Indeksert praktisk kunnskap er kunnskap i handling, slik vi kjenner det hos Molander, og den enkelte må gjere sine egne erfaringar. Dette ser vi til dømes i høve til verknaden av å lære av andre sine feil. Ein kan gjerne få råd om kva som er best å gjere i ein situasjon, men lærer ofte først når ein sjølv har feila eller fått sine personlege erfaringar. Praktisk kunnskap er kroppsleg, hevdar Grimen og Nortvedt og ein kan her sjå parallellar til Bourdieu sin teori om habitus. Likevel skil dei mellom praktisk kunnskap og intuisjon, ved at den indekserte kunnskapen kan artikuleraast gjennom språk

eller handling, den kan bli lært og den kan overførast mellom menneske. Ikkje minst kan den indekserte kunnskapen bli gjenstand for kritisk gransking mellom anna utifrå ei bedømming av kvaliteten på utførte handlingar (Grimen og Nortvedt 2004). Den praktiske kunnskapen består av evner, ferdigheiter, vaner, rutinar og fortrulegheit. Dette fører oss over til kompetanseområda praktiske ferdigheiter og personlege evner.

Personlege evner og praktiske ferdigheiter kan vere noko vanskeleg å skilje klart frå kvarandre. Skau (2002) seier at den personlege kompetansen er vanskeleg å beskrive og dokumentere, sidan den handlar om den vi er som person. For den enkelte vil denne kompetansen difor vere vanskeleg å artikulere og vurdere objektivt. Dei praktiske ferdigheitene ligg under det Skau kallar yrkesspesifikke ferdigheiter, som utgjer eit handverk eller teknikkar og metodar som er knytt til det bestemte yrket. I mange yrke vert menneske med høg ferdigheitskompetanse rekna som dyktige praktistarar (Skau 2002). Slik ser vi det mellom anna i barnehagen med dei mange dyktige assistentane, som gjennom praktiske ferdigheiter meistrar arbeidet godt. Skau hevdar likevel at ein dyktig praktistarar treng både personleg kompetanse og teoretisk innsikt. Hos Handal og Lauvås (2000) vil kanskje både personlege evner og praktiske ferdigheiter bli plassert under nivå ein, eller i alle fall som nokså sterkt styrande for praktisk handling. Omgrepet praktiske ferdigheiter knytt til arbeidet som førskulelærar, vil for meg handle om i kva grad førskulelæraren er i stand til å organisere dagen på ein god måte og korleis ho meistrar å leie barn og personale. Det kan også handle om evne til samarbeid og kommunikasjon med barn og vaksne og her går det ein flytande overgang til personlege evner. Desse er gjerne knytt til det å vere omsorgsfull, empatisk, ha evne til å lytte og liknande. På same måte ser vi ein glidande overgang til verdiar og haldningar. Desse vil styre i kva grad ein legg vekt på å vere omsorgsfull, empatisk og så vidare. Dei grunnleggande verdiane og normene styrer våre handlingar på eit bevisst eller ubevisst plan. Verdiane og haldningane kan vere knytt til kva vi ser på som god eller dårleg praksis, det kan handle om vårt syn på livet (filosofiske) og om politiske verdiar. Desse utgjer også eit grunnlag for praktisk handling og er definert som nivå tre hos Handal og Lauvås (2000). Felles for dei fire kompetanseområda er altså at dei er styrande for praksis og at dei vert utvikla både gjennom utdanning og generell livserfaring. Mykje av den totale kunnskapen eit menneske har er truleg ikkje eit resultat av ein bevisst søken etter kunnskap, noko som inneber at ein også utanom utdanninga tileignar seg kompetanse som er relevant for arbeidet som førskulelærar.

2.7.2 Identitet

For å kunne seie noko om den profesjonelle identiteten, ser eg det som naudsynt å greie ut om omgrepet identitet. Ein kvar person som tek til på ei yrkesutdanning, har ein bakgrunn som han eller ho tek med seg inn i utdanninga og møter dei nye erfaringane og kunnskapane med. Denne bakgrunnen kan vere med å danne identiteten. Med basis i denne generelle sjølvidentiteten kan vi seie at yrkesidentiteten vert danna. Som eg skal kome inn på seinare, kan vi dele yrkesidentiteten i ein kollektiv identitet som utgjer det ein kan kalle ein profesjonsidentitet og ein individuell identitet som eg har kalla profesjonell identitet (Heggen 2007). Identitet er ikkje eit statisk fenomen, men noko som vert skapt over tid og som endrar seg i ein dynamisk prosess i samhandling mellom menneske. Identitetsomgrepet er difor også nært knytt til sosialisering og vil ta farge av historiske og samfunnsmessige trendar. Mitt utgangspunkt er at identiteten er ein samansett storleik, som er utsett for endringar etterkvart som ein gjer seg nye erfaringar. Alt som gjer inntrykk på oss gjennom livet, er med på å forme identiteten. Erfaringar fører til endringar i vår oppfatning og oppleving av tilveret, men desse endringane går oftast føre seg gradvis og umerkeleg. Andre ser på identitet som noko relativt etablert. Å ha identitet handlar då om å kjenne seg sjølv og vite kva ein står for. Identitet inneber etter denne oppfatninga ei kjensle av å høyre til i tilhøvet til fortida, notida og framtida. *Identitet innebærer å ha en stabil og trygg selvoppfatning og være seg bevisst sin sosiale forankring* (Imsen 2000:278). Dette handlar enkelt sagt om kven vi er, i første rekke som einskildpersonar, men også som gruppe. Sjølv om ein ser identitet som ei relativt fast kjerne, vil ulike sider ved identiteten tre fram i ulike samanhengar. Du handlar til dømes gjerne annleis når du er i private samanhengar enn du gjer i yrkessamheng. I dette kapitlet vil eg i hovudsak nytte G.H. Mead sin teori om utvikling av sjølvet, og kjem i avgrensa grad inn på andre teoriar.

G.H. Mead vert sett på som ein av dei største eksponentane for symbolsk interaksjonisme. Mead sitt utgangspunkt var at sjølvet vert danna i ein konstant interaksjonsprosess med andre menneske. Identitet er altså ikkje noko ein rett og slett har, men noko som kontinuerleg vert endra gjennom sosial handling og rekonstruksjon av erfaring i samspel og kommunikasjon med andre (Vaage 1998). Gesten er eit av dei sentrale omgrepa hos Mead og språket er ein slik gest. Gestar kan sjåast på som byrjande handlingar, eller som del av den sosiale handlinga. Bak alle gestar ligg tendensar til å handle og samstundes blir individet i stand til å ta inn andre sine haldningar. *Gjennom bruk av språket, gjennom bruk av det signifikante symbol, inntar individet altså andres holdning, særlig disse felles*

holdninger, slik at han kommer til å innta samme holdning overfor seg selv som fellesskapet gjør overfor ham (Vaage 1998:55). Slik kan ein seie at det etterkvart ligg føre ei felles haldning som er grunnlaget for korleis ein handlar i ulike situasjonar. Ved å tale til andre, talar individet samstundes til seg sjølv. Det særeigne ved den vokale gesten er at den påverkar individet sjølv i like stor grad som den påverkar mottakaren. Språket som signifikant symbol er avhengig av at mottakaren forstår det som vert sagt, det skaper ei form for meining. For at tanken skal kunne eksistere, må det finnast slike signifikante symbol som vekker tilsvaret i det individuelle sjølv. Tenkinga går alltid føre seg ved hjelp av symbol. I dei fleste tilfelle vil vi ikkje umiddelbart føle dei same stemningane vi vekker hos andre når vi seier noko. Når det gjeld den emosjonelle sida, som er ein stor del av den vokale gesten, framkallar vi ikkje hos oss sjølv i same grad den responsen vi framkallar hos andre, som vi gjer ved tilfelle av signifikant tale (Mead 1934). Mead peikar på korleis det menneskelege sjølvet oppstår gjennom individet si evne til å ta inn over seg gruppa sine haldningar. Det som konstituerer sjølvet er at den enkelte pålegg seg ansvar og plikter som høyrer til i samfunnet, og anerkjenner desse pliktene overfor andre (Vaage 1998).

Andre sentrale omgrep i denne samanhengen, er *generaliserte* og *signifikante andre*. Signifikante andre er personar som er særleg viktige for individet, og forventningar frå desse tel meir enn noko anna. Gjennom samspel med signifikante eller betydningsfulle andre, vert den generaliserte andre danna.

Den generaliserte andre er uttrykk for samfunnets holdning overfor den enkelte aktør, ikke ulik den betydning som Durkheim la i begrepet om den kollektive bevissthet. Det vesentlige med Meads variant av begrepet, derimot, er at det viser det indre forholdet mellom selvets identitet og samfunnet – man kan ikke utvikle noen forståelse av sitt eget selv uten at man har en større, samfunnsmessig ramme å forholde seg til (Nygård 1995:47).

Det er altså det organiserte samfunnet eller den sosiale gruppa som gir individet hans einskap av "sjølv", som kan kallast *den generalisert andre*. Når ein talar om den generaliserte andre, gjeld dette altså samfunnet si innstilling. Det er mellom anna i form av den generaliserte andre at samfunnet kan utøve kontroll over oppførselen til den enkelte samfunnsmedlem. Som individ opptre ein i bestemte sosiale relasjonar, som er med på å avgjere innstilling og oppførsel. Ein er deltakar i samfunnet på eit meir overordna plan, samstundes som ein er deltakande i ulike sub-kulturar eller undergrupper i samfunnet. Desse undergruppene kan vere konkrete, som politiske parti eller liknande og er fungerande

system der deltakarane står i eit bestemt tilhøve til kvarandre. Dei andre er abstrakte sosiale klasser der medlemmene er relatert til kvarandre meir eller mindre indirekte, og som berre indirekte fungerer som ei sosial klasse (Mead 1934). Den generaliserte andre er uttrykk for at sjølvet har nådd det mest avanserte stadiet, ved at ein har utvikla eit generelt normsett. Skil ein kunne tilpasse seg eit samfunn, må ein vere i stand til å ta inn over seg haldningane til den generaliserte andre.

Ser ein den generaliserte andre i samanheng med danning av profesjonell identitet som førskulelærar, vil det kunne vere relevant å studere samfunnet sitt syn på barnehagar generelt og rolla som førskulelærar spesielt. Her vil det vere naturleg å sjå nærare på dei haldningane som kjem til uttrykk gjennom ulike regjeringar si satsing på barnehagefeltet og kanskje også på utdanning, noko som vert utdjupa i drøftinga.

2.7.3 Kort om Erikson og synet på identitet

Vigdis Bunkholt (1996) viser til Erikson si oppfatning av identitet som ei samling av menneske sine «sjølvkjensler»: «Jeg er en som...», som eit resultat av dei relasjonar og samspel ein er del av gjennom oppvekst og vidare utvikling. Både Mead og Erikson framhevar at vi utviklar identiteten gjennom relasjonar til andre menneske. Gjennom andre sin respons, får vi kunnskap om oss sjølv og kven vi er. Den identiteten ein student stiller med ved starten av ei utdanning, er dermed eit resultat av dei sosialiseringsprosessane han eller ho har vore gjennom fram til dette tidspunktet. Bunkholt seier vidare at: *Yrkesutdanningen skal så som ny sosialisierende kraft legge nye «jeg er en som...» til studentenes identitet - denne gangen som begynnende utforming av yrkesidentiteten* (Bunkholt 1996:53) Vi er altså her over på omgrepa yrkesidentitet eller profesjonell identitet, som eg vil omhandle i eit seinare kapittel.

2.7.4 Profesjon

Eg vil i dette kapitlet gjere greie for teoriar om kva ein profesjon er, som eit grunnlag for å gå vidare på omgrepet profesjonell identitet. Kva skal til for å bli definert som ein profesjon og oppfyller førskulelæreryrket krava til å kunne kalle seg ein profesjon? I sosiologien har ein profesjon gjerne blitt definert som ei yrkesgruppe med bestemte kjenneteikn. Stave (Her i Bunkholt 1995) skriv at profesjonen har tilnærma monopol på bestemte stillingar, og at det er naudsynt med ei særskilt formell utdanning for å bli medlem av yrkesgruppa. Med bakgrunn i Torgersen (1994), ein sentral bidragsytar i profesjonssosiologien, viser han til at

det må vere ei offentleg godkjenning av yrkesutøvarane, det må eksistere ein organisasjon for desse og det må finnast ein yrkesetisk kodeks som spesifiserer etiske standardar som yrkesgruppa er forplikta på. Stave kommenterer her at dei færraste grupper som vert omtalt som profesjonar tilfredsstiller alle desse krava, og at ein i dag ikkje stiller så strenge krav til kva som kan definerast som ein profesjon. Slagstad (2006) tek også utgangspunkt i Torgersen si forståing av at skal ein omfattast av den idealtypiske profesjon må ein ha ei langvarig formell utdanning som gjer ein kvalifisert til å fylle ein funksjon som ikkje kan fyllast av andre utan denne utdanninga. Med utgangspunkt i dette drøftar Slagstad vitskapleggjeringa i lys av at det nyttige i mange av dei tradisjonelle profesjonane har dominert over det vitskaplege, og han er kritisk til det tradisjonelle skiljet mellom dei eigentlege profesjonane og semiprofesjonane. *I dette nytteperspektivet blir kanskje forskjellen mellom de tradisjonelle akademiske profesjonene og velferdsstatens nye profesjoner mindre iøynefallende. Iallfall er det ikke den praktiske yrkesrettheten som markerer forskjellen* (Slagstad 2006:24). Slagstad argumentere for eit meir generøst og ope profesjonsbegrep og han er kritisk til bruken av semiprofesjon som omgrep. I ei meir opa forståing kan ein argumentere for at ulike tidsfasar inneber ulik forståing for profesjonell kunnskap.

Lauvås og Handal (1990) sin definisjon av ein profesjon er nytta i relativt mykje litteratur omkring emnet og tek utgangspunkt i den tradisjonelle forståinga som Slagstad kritiserer. Dei seier at ein profesjon har eit kunnskapsgrunnlag med fire kjenneteikn: *Den er spesialisert, fast avgrenset, vitenskapelig og standardisert* (Lauvås og Handal 1990:23). Dersom ein skal lese definisjonen bokstavleg, må ein kanskje stille spørsmålsteikn ved om førskulelærarprofesjonen oppfyller desse kriteria. Tradisjonell profesjonssosiologi legg til grunn at profesjonar har ei grundig forankring i forskingsverksemd, og at dei som regel har både eit kunnskapsmonopol og eit yrkesmonopol. Utifrå dette synet vil førskulelæreryrket verte sett på som det Etzioni (1969) kallar semi-profesjon, og etter måten få yrke ville kunne definerast som ekte profesjonar. Uttrykket semi-profesjon kan gi assosiasjonar til noko annanrangs og har kanskje ikkje den same klangbotnen som profesjonsomgrepet. Etzioni presiserer at det ikkje ligg noko mindreverdige i omgrepet semiprofesjonell, sjølv om han framstiller det slik at den typiske profesjonelle er ein mann, medan det er flest kvinner innanfor semiprofesjonane. Dette vil truleg ha enda seg noko dei siste 30 åra. Til dømes er ikkje menn lenger eigenrådande på legestudia, som vert sett på som ein av dei ekte profesjonane. Kvalheim viser til at når semiprofesjonane vert målt opp mot

profesjonane, vert det nytta omtalar som at dei semiprofesjonelle ...*har kortere utdanning, deres status er mindre legitim, deres rettigheter er mindre etablert, de har færre spesialiserte kunnskaper, og de har mindre autonomi enn de profesjonelle* (Kvalheim 1990: 29). Vi ser altså at profesjonen vert nytta som målestokk for samanlikning, og det er nærliggande å slutte av dette at semiprofesjonar har lågare status enn dei ekte profesjonane. Det aktuelle spørsmålet for denne oppgåva, vil i denne samanhengen vere om dette vil ha innverknad på danning av ein profesjonell identitet som førskulelærar. Dette kjem eg attende til seinare.

Bastiansen (1985) drøftar førskulelæreryrket som profesjon, sett i relasjon til at Lov om barnehagar opnar for dispensasjonar frå kravet om formell utdanning. Lov om barnehagar stiller krav om førskulelærarutdanning for tilsetjing i stilling som styrar eller pedagogisk leiar i barnehagen. Samstundes opnar lova for at kommunane kan gi mellombels dispensasjon frå dette kravet. Etter søknad til Fylkesmannen kan denne dispensasjonen gjerast permanent i samsvar med gjeldande føreskrifter frå Departementet. Dette høvet til dispensasjon rettar seg mot kommunar der det er vanskeleg å skaffe kvalifisert personale, og skal altså nyttast berre i unntakstilfelle. Likevel kan dette gi eit signal både til dei som arbeider innanfor barnehagen og utover i samfunnet. Så lenge det er akseptert at andre kan gjere det same arbeidet utan formell utdanning, er det mogleg at dette kan virke inn på oppfatninga av yrket generelt og på danninga av den profesjonelle identiteten særskilt.

I dagleg tale vert omgrepet *profesjon* gjerne nytta synonymt med omgrepet *yrke*, utan at dette i særleg grad vert problematisert. I omtalen av ulike typar utdanning som mellom anna allmennlærarutdanning, sjukepleieutdanning og førskulelærarutdanning, vert omgrepet profesjonsutdanning nytta konsekvent. Når ein nyttar profesjonsutdanning som nemning på desse ulike utdanningane, er det gjerne underforstått at dette er utdanningar med stor grad av praktisk retting. Utdanningane er yrkesrelaterte og vert gitt på høgskule eller universitetsnivå. Dette inneber at utdanningane i stor grad er forskingsbaserte. *Profesjoner er altså yrkesutdanninger, som har som formål å være anvendbare og nyttige. I dette ligger det også en viktig spenning mellom teori og praksis* (Støkken og Nyhlen 2002:25). I Rammeplan for førskulelærarutdanninga er det heller inga problematisering av profesjonsomgrepet. Det kan difor sjå ut til at førskulelæreryrket av mange er akseptert som ein profesjon.

2.7.5 Profesjonell identitet som førskulelærer

Yrkesidentitet handlar om i kva grad arbeidstakaren - her førskulelæraren - identifiserer seg med yrket, det vil seie kjenner tilknytning til eit yrke eller ei yrkesgruppe, og ønskjer å oppføre seg i samsvar med krava til gruppa. Utvikling av yrkesidentiteten skjer ikkje i ein isolert prosess, men heng tett saman med den generelle identitetsutviklinga. Yrkesidentiteten omfattar både ei individuell og ei kollektiv side og sjølv om desse er tett knytt saman, er det viktig å vere klar over skiljet mellom desse. Den individuelle identiteten kan beskrivast som å identifisere seg som medan den kollektive handlar om å identifisere seg med. Heggen (2007) nyttar omgrepa *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet* for å klargjere dette skiljet. Profesjonsidentiteten er ein kollektiv identitet som ein utviklar som del av ei yrkesgruppe, vi har noko felles som gjer at vi kjenner oss knytt til gruppa og identifiserer oss med denne. Kor forpliktande medlemene sitt forhold til den kollektive identiteten er, vil kunne variere innanfor og mellom ulike grupper og kan mellom anna henge saman med profesjonen sin status og aksept i samfunnet. Den profesjonelle identiteten handlar om ei personleg identifisering av yrkesrolla, bygd på ein grunnleggande sjølvidentitet. Sjølv om noko vil vere likt, vil der også vere individuelle skilnader. Heggen hevdar at så lenge førskulelæraren opptrer i profesjonell yrkespraksis, vil han/ho ha ein profesjonell identitet. I dette ligg det at førskulelæraren vil ha oppfatningar av kva som er god yrkesutøving, kva kunnskapar, ferdigheiter, verdiar, haldningar og eigenskapar som gjer henne til ein god førskulelærer. Denne oppfatninga vil variere mellom ulike individ og vere knytt til den generelle identiteten (Heggen 2007). Å ha profesjonell identitet som førskulelærer berører både den kollektive og den personlege sida. Det inneber at ein sluttar opp om visse felles symbol, men at ein likevel utøvar yrkesrolla på ulike måtar med bakgrunn i ein grunnleggande sjølvidentitet.

Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) viser til at førskulelærarar som har ein sterk identifikasjon med yrket, også blir verande i barnehagen. Dei vil sjå profesjonelt på yrkesrolla og vere i stand til å stå fram for denne, med eit mål om å utvikle barnehagen til beste for barn og foreldre. Dette er ein viktig faktor i profesjonalisering av yrkesrolla. Med profesjonell identitet som førskulelærer legg eg til grunn førskulelæraren si meir eller mindre bevisste oppfatning av kva som er god profesjonell yrkesutøving, slik det vert presentert hos Heggen og Terum (2005). Her vert dei fire kompetanseområda som eg har omtala tidlegare sentrale for å konstituere den gode yrkesutøvar. *Det handlar om yrkeskvalifiseringsprosjektet til den enkelte, der ein bygger opp meir eller mindre klare*

førestillingar om yrket og kva som må til for å utøve det, ein prosess som kan skje både før, under og etter sjølve profesjonsutdanninga (Heggen og Terum 2005). Tilhøvet mellom å vere ein god og ein profesjonell yrkesutøvar, kjem eg tilbake til i presentasjon av data og i drøftinga.

Er det slik at det å vere profesjonell må henge saman med om yrket er ein profesjon? I mitt arbeid legg eg til grunn at desse ikkje nødvendigvis treng å henge saman. Eg har som utgangspunkt at ein kan kjenne seg som ein profesjonell yrkesutøvar, utan at yrket er definert eller akseptert som profesjon. I teorien finn ein ulike retningar innanfor synet på profesjonalisering, frå Max Weber som ser profesjonalisering som eit spørsmål om autorisasjon på bakgrunn av eit utdannings -og yrkesmonopol til mellom andre Erling Lars Dale, Andy Hargreaves og Peter Jarvis som ser på profesjonalisering som eit spørsmål om ei faggruppe sine føresetnader for å styre sitt eige arbeid. I det ligg det også eit krav om at dei kan dokumentere arbeidet innanfor ein anerkjend diskurs (Hjort 2006). I mellom desse ligg på den eine sida Talcott Parson si oppfatning av profesjonalisering som at faggruppa får rett til særleg autonomi på bakgrunn av ein særskild ekspertise og spesialisert funksjon, og på den andre m.a Michel Polyany og Etienne Wenger med fokus på taus kunnskap. I det ligg det at faggruppa har utvikla ein sosial og kroppsleg kunnskapsbase og ein kollegial kultur som danner grunnlaget for utøving av eit profesjonelt skjøn og utøving av ein kollegial kvalitetskontroll (Hjort 2006). Ein ser altså at profesjonalisering vert vurdert og definert ulikt i ulike teoretiske tradisjonar og eg vil i det vidare gjere greie for dei teoriane eg støttar meg til i synet på profesjonalisering.

Bastiansen (1994) definerer profesjonalisering som ein person sin sosialisering til eit yrke. *Sosialisering innebærer en grunnleggende forandring av personen. Profesjonalisering betyr at personen som blir profesjonell, blir annerledes enn hun var før* (Bastiansen 1994:67). Her vert ikkje profesjonalisering knytt til at yrket er definert som profesjon, men til noko som skjer med ein person gjennom yrkessosialiseringa. I tillegg til at personen internaliserer kunnskap og haldningar, får han eller ho ein ytre status i samfunnet. Bastiansen (1994) skil difor mellom det ho kallar ytre og indre profesjonalisering. I dette legg ho at ikkje all kunnskap ein lærer, vert ein del av ein sjølv. *Med indre profesjonalisering menes her kvaliteten av kunnskapstilegnelsen – og hvilket personlig forhold man har ervervet til egen profesjonell virksomhet* (Bastiansen 1994:67). Det å fremje den personlege utviklinga er til dømes eit av formåla i Rammeplanen

førskulelærerutdanning. Sentrale omgrep knytt til indre profesjonalisering, vil vere personlegdomsutvikling, innleving og medvit om eigne grenser, knytt til dei oppgåvene ein skal utføre. Ved ytre profesjonalisering handlar det om kunnskap, teknikkar og endring og kontroll utanfrå. Når det gjeld profesjonen sine privilegium handlar den ytre profesjonaliseringa om arbeidsavtalar, status, lønn og yrkesmonopol, medan det ved indre profesjonalisering er nytta omgrep som sjølvstende, autonomi og kollegialitet (Bastiansen 1994). I realiteten vil desse henge saman og utgjere ein heilskap, men den indre profesjonaliteten er truleg den som heng tettast saman med omgrepet profesjonell identitet. Denne profesjonelle identiteten vil då kunne sjåast i samanheng med ein prosess som den enkelte går gjennom, utan å måtte knytte dette til i kva grad yrket ein vert sosialisert inn i er ein ekte profesjon. Ein førskulelærer nyttar i stor grad seg sjølv som arbeidsreiskap i møte med barn, foreldre og andre samarbeidspartar. Dei personlege eigenskapane vil difor truleg vere viktige å utvikle. I omsorga for barn er det viktig med evne til innleving, samstundes som ein må ha ein yrkesetisk standard som sikrar profesjonell handling.

Gunnar Handal hevdar at ein gjerne snakkar om profesjonell utøving av eit yrke i ein allmenn, fagleg samanheng når ein vil karakterisere kvalitativt god yrkespraksis *...særlig i yrker som gjelder mennesker og der mange valg/beslutninger overlates til utøverens vurdering, uten at disse yrkene nødvendigvis er anerkjent som profesjoner. Mange yrker kan derfor strebe etter å oppnå denne formen for profesjonalitet blant sine utøvere* (Handal 1995:85). Handal nemner dette som "den andre profesjonaliteten." Førskulelæreryrket er eit yrke der ein tradisjonelt har hatt få klare retningslinjer for innhald og organisering, og som ei følgje av det må mange avgjerder takast utifrå den enkelte sitt beste skjøn. Ofte vert vala i barnehagen tekne under det som kan karakteriserast som handlingstvang, på ståande fot utan tid til særleg grundige vurderingar eller drøftingar med andre. For å sikre kvaliteten på tilbodet til brukarane, vil kunnskapsbasen og evne til profesjonell vurdering kunne vere avgjerande. Handal (1995) viser til at lærarar ofte må nytte eit profesjonelt skjøn, sidan lærararbeidet vanskeleg kan styrast av reglar. Det er ofte naudsynt å handle raskt og kva val ein gjer, er avhengig av konteksten. *Den felles, formaliserte, og til dels vitenskapelige kunnskapen som læreren da kan trekke på i sine beslutninger, er også av en slik karakter at den må tolkes og tilpasses den kontekst der den skal anvendes* (Handal 1995:89). Ein har altså ikkje ein eintydig kunnskapsbase som kan fungere som retningsgivande, men må vurdere den enkelte situasjon og i kva samanheng den står. Barnehagen har dessutan til skilnad frå skulen, hatt formelle planar berre sidan 1996. Som eg har vore inne på tidlegare,

var det relativt stor motstand mot innføring av ein felles rammeplan for barnehagen frå mange førskulelærarar. Eit av argumenta var at ein var redd for å bli tvinga inn i ein felles mal for innhald i barnehagen, og at ein dermed kunne misse sitt individuelle initiativ og særpreg. Andre såg planen som ei etterlengta legitimering av barnehagen sitt innhald. Sjølv om ein no har fått ein felles plan for innhaldet i barnehagen, vil det framleis vere slik at eit mål kan oppnåast på ulike måtar. Måla i barnehagen er ofte lite målbare, og dette kan truleg også føre til at det er vanskeleg å opparbeide ein felles kunnskapsbase for kva som er dei beste metodane for måloppnåing. Målsetjingane vil dessutan ofte vere uttrykk for kompromiss mellom ulike interessegrupper sine behov og ønske.

Hargreaves (2000) viser til at lærarar gjerne har minst to ulike oppfatningar av omgrepet profesjonell. Å vere profesjonell er knytt til handlingar og standard for arbeidet. Å vere ein profesjonell handlar om korleis ein ser seg sjølv gjennom andre sine auge, knytt til status, stilling og løn. Utifrå dette vil kanskje ein førskulelærar kunne vurdere sitt eige arbeid til å vere profesjonelt, utan at han/ho ser seg sjølv som ein profesjonell opp imot ei vurdering av status for yrket. Sett i lys av dette vil utviklinga av den profesjonelle identiteten ikkje nødvendigvis vere avhengig av om yrket er definert som ein profesjon, men av ei vurdering av handlingar og standard for arbeidet.

Linda Darling- Hammond (I Libermann (red.)1990) har fokus på elevane sitt beste når ho talar om lærarprofesjonalitet. Ho seier at lærarprofesjonalitet oftast handlar om pengar, status og respekt for den profesjonelle, og ho er oppteken av at hovudsaka må vere at elevane får ei god utdanning. *Professionals are obliged to do whatever is best for the client, not what is easiest, most expedient or even what the client him/herself must want* (Darling-Hammond 1990:32). Sjølv om det er lærarane og elevane ho her snakkar om, vil det kunne vere relevant å overføre dette til førskulelæraren og borna i barnehagen. Darling-Hammond si oppfatning av profesjonalitet bygger på den tradisjonelle profesjonssosiologiske oppfatninga, med tanke på ein felles kunnskapsbase og felles etiske standardar for verksemda. Det tredje momentet hennar er dedikasjon til klienten, som eg var inne på ovanfor. Ho hevdar at spørsmålet om profesjonalitet ikkje må sjåast som ein dikotomi der ein anten er profesjonell eller ikkje. *Rather, it describes points along a continuum representing the extent to which members of an occupation share a common body of knowledge and use shared standards of practice in exercising that standard on the behalf of the client* (Darling- Hammond 1990:32). Ho understrekar at avgjersler om kva som er best

for klienten, skal baserast på all *tilgjengeleg* kunnskap, ikkje berre den kunnskapen som er basert på personleg erfaring. Dette inneber forskingsbasert kunnskap og kunnskap som er utvikla av profesjonsgruppa som heile. Dei tre grunnsteinane eller kriteria for den gode lærar er forskning, kunnskap og autonomi. Desse kan innebere eit vern mot å utvikle lærarar i ei byråkratisk retning. I ei standardisert, byråkratisk undervisning, vert lærarane funksjonærar, ikkje profesjonelle aktørar. Når det gjeld barnehagefeltet har vi i dag lite norsk forskning på kva som går føre seg i barnehagen og vi har lite kunnskap om innhald og kvalitet.

Darling- Hammond peikar på nokre område som ho meiner kan vere med på å fremje lærarprofesjonalitet. Det første området gjeld utdanninga, og ho ser på kvalitetssikring av denne som nødvendig. Utgangspunktet for utdanninga må vere at kunnskapen skal informere praksis, og utdanninga sitt mål må vere å skape reflekterte lærarar som veit korleis læring går føre seg. Det andre området er introduksjon av nyutdanna. Sidan kunnskap om undervisning er svært kompleks og ofte føreset vurdering av formålstenlege handlingar, meiner ho at nyutdanna utan praksis ikkje kan overlatast til seg sjølv den første tida. Her kjem omsynet til klienten sitt velvære tydeleg inn. Introduksjon er ikkje berre ei støtte for dei nyutdanna, men vil også gi dei eit fundament å bygge framtidig praksis på, og Darling Hammond ser desse første åra som særleg viktige. *It is in this initial years of teaching that the teachers learn how to apply theory in practice and what the norms of professional practice require* (Darling Hammond 1990:35). God introduksjon kan også redusere avgangen frå yrket, noko som er særleg aktuelt innanfor førskulelæreryrket.

Darling- Hammond peikar på at nedgang i søkjarar til lærarutdanninga, kan føre til senka opptakskrav og utfordringar i høve til lisensieringa. Dette er ei svært aktuell problemstilling i førskulelærerutdanninga i dag, sidan høge krav til standard på dei uteksaminerte kolliderer med kravet om effektivitet i gjennomstrøyminga av studentar og den økonomiske innteninga for høgskulane. Darling-Hammond hevdar at garantien for at dei som er tilletne å undervise faktisk er kvalifisert for dette, er fundamentalt for utvikling av profesjonalitet. Her er ho mellom anna inne på faren ved å senke opptakskrava til utdanninga i tider med lite søkjarar. Gjennomgangsmelodien innanfor førskulelærerutdanninga i dag er at om terskelen for å kome inn på studiet er lav, skal det framleis vere like vanskeleg å kome ut med ei godkjend utdanning. Eit spørsmål er om ein greier å halde oppe krava til kvalitet dersom fleirtalet av studentane har eit lavt fagleg nivå. Darling- Hammond peikar i denne

samanhengen på at den offentlege tillita til yrket kan bli svekka, noko vi har sett i kritikken mot lærarutdanninga dei siste åra.

Det tredje tiltaket som kan sikre profesjonell praksis, meiner Darling-Hammond er å systematisere bruk av meningsfull evaluering av lærarar. Frå den norske debatten veit vi at dette med lærarvurdering er eit omdiskutert emne og at det i mange skular er stor motstand mot ekstern evaluering. Profesjonell evaluering vil etter Darling- Hammond si oppfatning, inkludere lærarane i evalueringsprosessen og skal vere klientorientert. Evalueringa skal baserast på profesjonelle standardar for praksis, men likevel ha rom for at ulike praksisar kan vere gyldige. Barnehagen har ingen tradisjon på ekstern evaluering. Det går føre seg ein del intern evaluering sett i verk av barnehagane sjølve, men kvaliteten på innhaldet er vanskeleg å måle utifrå desse. I tillegg til dei momenta eg har nemnt ovanfor, meiner Darling- Hammond at lærarisolasjonen må bekjempast, sidan denne står i vegen for utvikling av profesjonelle standardar for praksis. Isolasjonen hindrar utvikling av ein felles kunnskapsbase. Det er også nødvendig å involvere lærarane i beslutningstaking, for at dei skal gjerast medansvarlege for forming av praksis. *It is the degree to which teachers assume collective responsibility for instructional quality that determines professionalism* (Darling-Hammond 1990:41) Alle desse momenta skal vere med på å skape felles standardar for profesjonell praksis. Spørsmålet om ressursar vert også aktuelt, og Darling-Hammond hevdar at strategisk investering i lærarkompetanse frigjer ressursar for innovasjon og læring. Mellom anna vil ein truleg kunne spare store ressursar på redusert turn-over, dersom ein har gode introduksjonsperiodar for nytilsette.

Ovanfor har eg gjort greie for teori om identitet og profesjon og til slutt peika på nokre tilhøve som er sentrale i utvikling av profesjonell identitet. I drøftinga vil eg kome tilbake til dei vilkåra ein kan finne for danning av profesjonell identitet i barnehagen, der eg gjer koplingar mellom teorien og funna frå dataundersøkingane. Først vil eg seie noko om det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet og vil her i hovudsak nytte erfaringar frå eit prosjekt ved Høgskulen i Oslo, leia av Sidsel Hauge.

2.8 Det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet?

Som eg var inne på tidlegare, har det dei siste åra vore løyvd midlar frå departementet til rettleiing av nyutdanna lærarar i skule og barnehage. Rapporten frå BFD om ”Rekruttering

til og stabilitet i førskulelærerutdanningen” (2000) ser på dei nyutdanna førskulelærarane som ei viktig målgruppe for rettleiing. Erfaring viser at tilbod om rettleiing og oppfølging i arbeidssituasjonen er eigna tiltak for å auke stabiliteten. BFD har difor sett i gang ulike tiltak for å auke rettleiingskompetansen i barnehagen. Høgskulen i Oslo har med støtte frå KUF også gjennomført eit pilotprosjekt som gjaldt rettleiing til nyutdanna førskulelærarar. (Hauge 2001). Rettleiinga gjekk føre seg i grupper av nyutdanna førskulelærarar i to bydelar i Oslo. I rettleiingssamtalane var det førskulelærarane sjølve som valde tema, og utgangspunktet for samtalane vart difor det førskulelærarane til ei kvar tid var mest opptatt av. I rapporten frå prosjektet nyttar Hauge Veenmann (1984) sitt omgrep ”praksissjokk” og hans systematisering av korleis ein kan sjå om dei nyutdanna faktisk opplever eit slikt praksissjokk. Eg har valt å gjere greie for desse momenta her, og vil seinare drøfte desse i relasjon til mitt eige materiale frå intervju med nyutdanna førskulelærarar.

Den første indikasjonen på ”praksissjokk”, gjenkjennes i måten de nyutdannede ser på og omtaler problemene sine (Hauge 2001:57). Dei nyutdanna førskulelærarane har ei subjektiv kjensle av å vere fysisk og psykisk utslitne, og ein del av dei har ei kjensle av at jobben er med dei i bakhovudet heile tida. Eit felles trekk er at dei ikkje ser på problema som noko generelt som alle møter, og dei set ikkje problema inn i ein overordna samanheng (Hauge 2001). Dette vil kunne føre til ei privatisering av dei negative kjenslene, og ei oppfatning av at ein ikkje meistrar dei krava som jobben stiller.

Den andre indikasjonen på ”praksissjokk” viser seg i at de nyutdannede gjør noe annet enn de ønsker å gjøre. De fungerer ikke på den måten de ønsker å fungere som pedagoger (Hauge 2001:57). Det er manglande samsvar mellom dei forventningane dei hadde til yrket, og det dei faktisk gjer når dei kjem ut i jobb. Dei gir uttrykk for at dei er vonbrotne over at dei ikkje greier å vere pedagogar på den måten dei hadde tenkt seg på førehand. Er dette eit uttrykk for at utdanninga ikkje førebur studentane godt nok på yrket, eller er det andre tilhøve som spelar inn? Kva er det som har skapt desse tilsynelatande urealistiske forventningane, og kvifor er dei urealistiske? Dette kjem eg attende til i drøftinga.

Den tredje indikasjonen går på at de nyutdannede ser ut til å endre sitt syn på hva som er ”god” eller ”riktig” pedagogikk. Også dette kan man gjenkjenne i de nyutdannedes beskrivelser og utsagn (Hauge 2001:57). Dei opplever at dei møter motstand blant medarbeidarar, og denne motstanden fører til tvil omkring i kva grad eigne oppfatningar er

rette. Dei ser at teori som dei har oppfatta som god pedagogikk kanskje ikkje fungerer, medan metodar dei eigentleg tek avstand frå, er meir verksame. Dette fører gjerne til at dei endringane førskulelæraren kunne tenkje seg å gjere ikkje blir gjennomført, og etablerte praksisar blir ståande (Hauge 2001). Det er vanskeleg å skulle gjennomføre endringar dersom ein sjølv er i tvil om verkemidla, og motstanden i personalgruppa samstundes er stor. Sidan gjennomtrekken av førskulelærarar kan vere stor i ein barnehage, vil det kanskje vere naturleg at dei andre tilsette vil verne seg sjølv mot stadig nye endringar, representert ved nyutdanna førskulelærarar.

Den fjerde indikasjonen på ”praksissjokk” viser seg i at de nyutdannede endrer selvbildet eller blir usikre på hvem de egentlig er i yrkessammenheng. Flere av de nyutdannede gir da også uttrykk for at de i løpet av det første året føler seg svært usikre og at opplevelsen av eget ståsted og mestring svinger (Hauge 2001:58).

Fleire av dei nyutdanna kjenner seg usikre på sin eigen kompetanse, og opplever seg sjølv annleis enn dei har gjort tidlegare. Nokre av dei kjenner seg dumme og utilstrekkelege, og blir i tvil om dei passar i yrket. Fleirtalet ser ut til å bli tryggare i løpet av året, med dette gjeld ikkje alle. For dei som ikkje blir tryggare, går dette gjerne ut over sjølvkjensla (Hauge 2001).

Den femte indikasjonen handlar om at dei nyutdanna sluttar i yrket. Ein del av dei som sluttar, held fast på ideala om kva som er god pedagogikk, og frustrasjonane over å ikkje kunne leve opp til desse ideala, gjer at dei gir opp. I den gruppa som er omfatta av Hauge sin rapport, er det ingen som sluttar på grunn av det dei opplever det første året. Nokre har likevel vore inne på tanken, medan andre har slutta av andre årsaker (Hauge 2001). Eg har ikkje funne eksakte tal på kor mange som sluttar i yrket i løpet av eller etter det første året, men vi veit at nokre faktisk sluttar etter berre eit år. Den gruppa som Hauge omtalar i sin rapport, har hatt eit gruppe med ”likemenn” som dei møter med jamne mellomrom, og dei har ein rettleiar knytt til denne gruppa. Dei har altså høve til å drøfte arbeidssituasjonen sin med andre som er i same situasjon, og dei har eit nettverk. Kanskje kan dette ha vore ein medverkande årsak til at ingen har slutta, og kanskje har dette også vore ei støtte i utviklinga av ein profesjonell identitet som førskulelærar.

Hauge hevdar at dei ulike indikasjonane heng saman, verkar inn på og til dels forsterkar kvarandre. Ho konkluderer med at dei nyutdanna faktisk møter eit praksissjokk, eller det

ein kan kalle eit gap mellom visjonar og opplevd realitet. Dei opplever på vesentlege punkt at det første året blir svært annleis enn dei hadde forventa, og dei sjølve handlar annleis enn dei hadde førestillingar om at dei skulle gjere. Eit viktig moment her vert at dei nyutdanna ikkje ser at det å utvikle ei yrkesrolle er noko som skjer over tid (Hauge 2001). Dei vesentlege spørsmåla i denne samanhengen, er korleis dette verkar inn på identitetsdanninga og kor viktig det første året vert for oppfatninga av seg sjølv som ein profesjonell førskulelærer. Er det mogleg å rette opp igjen dei ”skadane” som vert påførte i det første møtet med yrkesrolla? Hauge peikar på at erfaringane dei nyutdanna gjer seg det første året er med på å legge grunnlaget for korleis dei utformar yrkesrolla på sikt. Dette inneber at det første møtet med yrket, vil kunne få konsekvensar for kvaliteten på barnehagetilbodet også over tid. Det vil difor vere viktig å legge til rette for at dei nyutdanna si oppleving av dette møtet vert best mogleg. Kor viktig det første året er, vil nok også vere avhengig av i kva grad dei byter jobb i løpet av eller etter det første året, og på den måten skaffar seg nye læringserfaringar.

Til skilnad frå nyutdanna lærarar som er mest opptekne av vanskar med disiplin i klasserommet, er dei nyutdanna førskulelærarane mest fokuserte på leiing av og samarbeidet med dei andre tilsette. Hauge (2001) forklarar dette med at førskulelærarane i større grad arbeider tett saman med andre vaksne, som i tillegg ikkje har den same utdanningsbakgrunnen. I skulane er det relativt nytt med assistentar, og dei har gjerne ein annan funksjon enn i barnehagen der dei tilsynelatande gjer det same arbeidet som førskulelæraren. Dei nyutdanna førskulelærarane var usikre på si rolle som leiarar, og dei meinte at dei hadde hatt for lite om dette i undervisninga på høgskulen. Dette er kjent også frå andre undersøkingar frå barnehagen, og kjem fram også i mitt materiale. Hauge (2001) stiller her spørsmål om det at ein har forventningar om at dette skal verte eit problem, fungerer som ein sjølvoppfyllande profeti. Sidan fokuset i fleire undersøkingar har vore på dette problemet, kan det oppstå ei forventning om at samarbeid og leiing skal innebere dei største vanskanne. Ser ein dette i lys av vilkår for profesjonell identitet, vil det likevel ikkje vere vanskeleg å tenkje seg at det å skulle leie eit personale der fleirtalet ikkje har den same utdanningsbakgrunnen, vil kunne by på utfordringar. Dersom desse i tillegg utgjer den stabile basen i barnehagen, vil utfordringane med å stå inne for eit pedagogisk syn kunne vere store dersom ein møter motstand i personalgruppa. Hauge viser til at dei nyutdanna opplever at tilvisingar til teori ofte ikkje vert akseptert av medarbeidarane. Dei blir gjerne møtt med argument som at dei har erfaringar med at teorien ikkje fungerer. Dette fører til at

dei nyutdanna gjerne blir usikker på eigen kunnskap og på om teorien er gyldig (Hauge 2001). Dette er eit sentralt moment knytt til den kvalitative undersøkinga som eg kjem attende til i drøftinga.

2.9. Avslutning

Eg har i dette kapitlet gjort greie for barnehagen som felt og sett dette i lys av Rammeplan for barnehagen. Når ein skal studere vilkår for danning av profesjonell identitet fann eg det naturleg også å sjå nærare på utdanninga og rammeplanen for denne. Vidare har eg gjort greie for dei sentrale omgrepa i problemstillinga, som tradisjon, lekmannspreget, identitet, profesjon og profesjonell identitet. I drøftingskapitlet vil eg drøfte teorien opp imot funn frå StudData-undersøkinga og intervjuet. Men først gjer eg i neste kapittel greie for val av metodar.

3.0 Forskingsdesign og metode

I dette kapitlet gjer eg greie for val av metodar i arbeidet med innsamling av data, og dei framgangsmåtane eg har nytta for å handsame desse. Dette inneber også korleis eg har analysert og tolka data, og ei vurdering av reliabilitet og validitet i undersøkingane. I denne samanhengen gjer eg greie for intervju og spørjeskjema som metode, med utgangspunkt i teori. Eg har medvite valt å avgrense teoriframstillinga til det som er relevant for dei metodane eg nyttar, og vil ikkje gi ei generell teoretisk framstilling av ulike metodar utover dette. For best mogleg oversikt og struktur vel eg å presentere og drøfte dei ulike metodane kvar for seg.

Eg er opptatt av dei vilkåra som ligg til grunn for danning av profesjonell identitet som førskulelærer i lys av lekmannspreget og den tradisjonen som pregar barnehagen, slik eg har omtala dette i teorikapitlet. Dei metodane eg nyttar vil på ulike måtar kunne belyse sentrale sider ved problemstillinga. Målet med å nytte ulike metodar er å få fram ulike perspektiv på kva studentar og nyutdanna ser på som viktig for ei god eller profesjonell yrkesutøving og korleis denne skil seg frå lekfolk si yrkesutøving. I dette ligg det også eit fokus på korleis den profesjonelle identiteten vert danna og kva vilkår som er til stades for dette. Som det går fram av teorikapitlet legg eg til grunn førskulelæraren si oppfatning av kva som er god yrkesutøving når eg nyttar omgrepet profesjonell identitet. Profesjonell identitet handlar også om korleis førskulelæraren ser seg sjølv som ein profesjonell yrkesutøvar. Metodane eg har nytta gir ulike innfallsvinklar til problemstillinga og i presentasjonen av metodane vil eg presisere dette nærare.

3.1 Metode

I oppgåva har eg nytta både kvalitative og kvantitative metodar, der hovudvekta dels vert lagt på kvalitative data, men med formål om at metodane skal utfylle kvarandre. Gjennom rettleiar som er knytt til eit større prosjekt om profesjonsutdanning, har eg fått tilgang til ei stor survey-undersøking frå databasen StudData. Dette er ein database som skal gi grunnlag for panel -og forløpsstudiar og er initiert og administrert frå Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo. Det er ei langsiktig satsing som omfattar alle profesjonsutdanningane ved Høgskolen i Oslo og utvalde utdanningar ved fire andre høgskular i Norge. I prosjektbeskrivelsen finn vi mellom anna denne grunngjevinga for

opprettinga av ein slik database: *StudData skal danne grunnlag for studiar og refleksjon om forståinga av profesjonalitet innan konteksten til ulike utdanningar og yrke* (SPS Prosjektbeskrivelse 2005).

Eg nyttar data frå spørjeundersøkinga blant førskulelærarstudentar ved Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo. I presentasjon av data vil eg sjå desse to gruppene under eitt og presentere samla data utan komparasjonar mellom gruppene internt. Sidan datamaterialet frå StudData også omfattar andre typar utdanningar, gir det meg høve til samanlikning med andre profesjonsutdanningar. Eg nyttar ei slik samanlikning der eg finn det relevant i høve til problemstillinga. Studentane har svart på både eit felles skjema og eit utdanningsspesifikt. Når det gjeld det utdanningsspesifikke skjemaet er svarprosenten i undersøkinga noko svekt ved at firmaet som las inn data, miste nokre skjema. Dette kjem eg tilbake til under presentasjon og analyse av data.

Undersøkinga vart gjennomført blant studentane i første studieåret hausten 2000 og avgangsstudentane våren 2003. Ein har her stilt dei same spørsmåla til studentane første og siste semester av utdanninga. På grunn av ulike tilhøve som permisjonar, overflyttingar, stryk o.l., er ikkje dei to gruppene identiske og det vil til dels vere ulike personar som har svart på spørsmåla. Hausten 2000 var det 168 studentar som svarte på skjemaet, mot 147 våren 2003. Det er 103 studentar som har svart på begge og dette indikerer mellom anna ein viss avgang blant studentane og at nye har kome til. Det vil verte for omfattande for mi oppgåve å skulle gå inn i svara til einskildstudentar frå første og siste semester og samanlikne desse. Eg har difor i staden valt gjere tverrsnittsundersøkingar der eg samanliknar svara frå ei samla gruppe. Det vil likevel gi nyttig kunnskap å sjå om ein kan sjå skilnader i svara frå første til siste semester.

I tillegg til surveyundersøkinga har eg gjort intervju med 9 nyutdanna førskulelærarar. Eg fekk i utgangspunktet ti informantar, men ein fall frå undervegs. Desse fullførte utdanninga si ved Høgskulen i Volda våren 2001. Eg kjem nærare attende til utvalet og spørsmålet om svarprosentar både når det gjeld spørjeundersøkinga og intervjuet i kapitlet om validitet.

3.1.1 Grunngeving for val av metodar

Val av metode har samanheng med problemstillinga og utgangspunktet for arbeidet, og ei oppfatning av kva som er mest tenleg for å få svar på spørsmåla mine. Gjennom tilgangen

til StudData basen kan eg danne meg ei oppfatning av studentane si oppleving av studiet og deira forventningar til yrket. Dette dannar bakteppe for dei spørsmåla som vert stilt i intervjuet. Spørsmålet om vilkår for danning av profesjonell identitet er samansett, og det er ulike måtar å sjå dette på. Desse har eg gjort greie for i teorikapitlet. Det eksisterer oppfatningar av at studentar gjennom utdanninga vil utvikle ein profesjonell identitet knytt til den profesjonen dei vert utdanna til. I dette synet vil altså ein førskulelærarstudent gjennom studiet utvikle ein profesjonell identitet som førskulelærer. Dersom dette er rett, vil denne skilje seg frå andre grupper som arbeider i barnehagen. Andre hevdar at utdanninga har liten effekt og at ein må ta omsyn til ulike erfaringar ein har gjort som barn og med barn, og andre generelle livserfaringar når ein skal snakke om identitetsdanning. Profesjonell identitet i eit slikt perspektiv vil omfatte ei langsiktig utvikling. Dersom ikkje utdanninga har avgjerande effekt på danning av ein profesjonell identitet som førskulelærer, vil ein også måtte sjå på erfaringane etter utdanninga. Kva innverknad har dei første yrkeserfaringane på danning av profesjonell identitet? I avgrensinga mi ligg eit visst fokus på kor viktig den første tida i yrket er i høve til dette. Eg fann det difor naudsynt å kunne gå i djupna gjennom direkte kontakt med informantane, for å få svar på om dei ved studieslutt opplevde at dei hadde utvikla ein profesjonell identitet som førskulelærer. I tillegg ville eg finne ut korleis føresetnadane var for utvikling av profesjonell identitet gjennom møtet med yrkesfeltet. For å kunne svare på problemstillinga vart det viktig å kome på innsida av temaet, i informantane si livsverd og la dei reflektere rundt dette. På den måten kunne ein danne seg eit bilete av vilkåra for danning av profesjonell identitet som førskulelærer. Operasjonalisering av kjerneomgrepet profesjonell identitet viste seg likevel etter kvart å vere vanskeleg, noko eg kjem nærare inn på under vurdering av omgrepsvaliditeten. Det er vanskeleg å få nokon til å setje ord på kva som konstituerer den profesjonelle identiteten, og spørsmålet må difor hovudsakleg drøftast teoretisk i lys av svara frå intervjuet. I eit perspektiv der ein ser identitet som ein stadig konstruksjon og rekonstruksjon, ville det vere interessant å studere dei same informantane ti år etter. Det får bli eit anna studie.

Tradisjonelt har kvalitative og kvantitative metodar blitt oppfatta som to motpolar som har vore vanskeleg å sameine. Dette synet er ikkje lenger dominerande. I dag er det meir vanleg å sjå på desse metodane som ulike tilnærmingar til dei same felta. Fossåskaret (1997) hevdar at det dreier seg om ulike metodetradisjonar som bidreg med kvart sitt kunnskapsaspekt, og at mange forskarar i dag ønskjer å sameine dei to tradisjonane (Fossåskaret, Fuglestad og Aase, red. 1997). Innanfor profesjonsstudiar som nytt

forskingfelt, er det også tendensar til metodologisk pluralisme og vektlegging av komparative perspektiv.

Når eg skal nytte både kvalitative og kvantitative data er det viktig å sjå at desse har ulike utgangspunkt og gir ulik type informasjon, og ein må vere medviten på bruksområda og kva kunnskap dei ulike metodane kan gi. I følge Fossåskaret har vi ein tendens til å nytte omgrepa kvalitativ og kvantitativ forskning som om det skulle vere to heilt skilde vegar til kunnskap og innsikt. Hans oppfatning av dette spørsmålet er annleis: *Men i praktisk arbeid er ikke forskeren henvist til å gjøre et valg mellom to utelukkende metodeposisjoner. Han velger framgangsmåter som vi kan plassere et eller annet sted på en tenkt skala fra kvalitativ til kvantitativ tilnærming* (Fossåskaret, Fuglestad og Ase 1997:12). I mitt arbeid vil eg altså i hovudsak nytte ei kvalitativ metode, men samstundes vil kvantitative data kunne belyse andre sider ved dei aktuelle spørsmåla. Som eg har vore inne på tidlegare, vil ein kombinasjon av metodar gi ulike perspektiv og innfallsvinklar på ulike spørsmål. Saman kan ein kombinasjon av desse metodane gi eit meir utfyllande bilete av vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærar. Ei utfordring er at eg sit inne med eit materiale som er relativt omfattande, og eg må gjere selektive utval av kva som skal presenterast. Her vert det viktig å ikkje gjere val på ein slik måte at undersøkinga sin reliabilitet og validitet vert svekka. Vala vil difor verte gjort greie for seinare.

3.1.2 Surveyundersøking / spørjeskjema som metode

Spørjeskjema som metode er nyttig for å nå mange informantar og få ei relativt brei kartlegging av eit område. Judd, Smith & Kidder (1991) peikar på fordelar som lav kostnad, mindre press på informantane til umiddelbare svar og redusert fare for feil knytt til møtet mellom informant og intervjuar. Kjensla av anonymitet blir også framheva som ein styrke i høve til at informantane kan stå friare i svara sine.

Survey-undersøkinga gir meg kunnskap om ein stor populasjon som eg elles ikkje ville hatt tilgang til. Gjennom denne får eg vite noko om studentane sin bakgrunn, haldningar til studiet, kva dei vil med utdanninga og deira forventningar til yrket. Eg har valt ut spørsmål som går på forventningar til og erfaringar med utdanninga og korleis studentane opplever at utdanninga har kvalifisert dei til yrket. Dette er nært knytt til sentrale omgrep som fagkunnskapar, praktiske ferdigheiter, verdiar/haldningar og personlege evner. Desse skal

etter intensjonen bidra til å skape samanheng mellom den kvalitative og kvantitative undersøkinga. Bruken av omgrepa vert drøfta andre stader i kapitlet.

Det materialet frå StudData-basen som var relevant for meg, er henta frå førskulelærerutdanninga ved to høgskular; Høgskolen i Oslo og Høgskulen i Volda. Ved å nytte resultat frå ei stor undersøking, der spørsmåla er utarbeidde av folk med høg kompetanse på slikt arbeid, kunne eg vere relativt trygg på kvaliteten av undersøkinga. Samstundes hadde eg ikkje høve til å påverke spørsmåla som vart stilte. Dette inneber mellom anna at det kunne mangle spørsmål som eg gjerne ville hatt med, men eg legg ikkje vekt på desse omstenda. StudData-undersøkinga omfattar mange spørsmål og eg har valt å plukke ut dei eg ser på som særleg relevante og interessante å få utdjupe med tanke på problemstillinga. Desse spørsmåla låg også til grunn når eg utforma intervjuguiden og eg la vekt på å sjå desse i samanheng.

Ei generell ulempe med spørjeskjema kan vere at informantane ikkje forstår spørsmåla eller det oppstår mistydingar som ikkje kan oppklarast der og då (Judd, Smith & Kidder 1991). Det er til dømes sannsynleg at ein del av studentane i survey-undersøkinga ikkje har forstått alle omgrep som vert nytta. Det vil difor vere viktig å analysere svara i lys av slike atterhald. Sidan dei same spørsmåla er stilte til studentane i første og siste semester av utdanninga, kan vi rekne med at studentane si forståing for dei ulike omgrepa gjerne har endra seg i løpet av utdanninga. Det er i StudData-undersøkinga nytta kategoriar frå 1 (ikkje viktig i det heile tatt) til 5 (svært viktig). Ein fare ved slike inndelingar, er at det kan vere freistande å legge seg på eit mellomsjikt dersom ein ikkje er heilt sikker på kva ein skal svare. Det kan også vere vilkårleg om informantar svarar viktig eller svært viktig på eit spørsmål. Det må difor takast høgde for at her kan vere ein feilmargin og ein må sjå på generelle tendensar i svara for å danne seg eit mest mogleg rett bilete.

3.1.3 Intervju som metode

Intervju gir data om hvordan informantene forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv (Thagaard 2003:83). Formålet med intervju vil vere å få innsikt i korleis andre menneske opplever sin eigen situasjon og i denne samanhengen også om å utvikle kunnskap om sider ved førskulelæraren si yrkesrolle og identitet. Her handlar det altså om korleis ei gruppe nyutdanna førskulelærarar opplever sin eigen kvardag i yrket, sett i relasjon til den overordna problemstillinga om vilkår for profesjonell identitet. Korleis vil desse personane

beskrive sine opplevingar av det å vere førskulelærar og korleis kan dette knytast til danning av profesjonell identitet? Kva er det som skil desse nyutdanna frå andre tilsette i barnehagen utan førskulelærerutdanning? Kva skil førskulelæraren sin kunnskap frå ein generell kunnskap om barn, representert ved lekfolket? Kan kunnskap om desse spørsmåla vere med på å gi oss auka innsikt i vilkår for danning av profesjonell identitet? Når ein nyttar intervju av eit avgrensa tal personar i ei oppgåve slik eg har gjort, vil ein kunne stille spørsmål om kva desse personane fortel oss. Er dette uttrykk for heilt private oppfatningar, og kan desse på nokon måte generaliserast? Er historiene representative for fleire? Dersom vi svarar nei på spørsmålet om generalisering, kan ein stille spørsmål ved kva nytte ein då har av ei slik undersøking. Nokre av desse spørsmåla vil det ikkje vere mogleg å gi klare svar på, men eg vil likevel prøve å drøfte ulike perspektiv knytt til desse. Dette handlar i hovudsak om spørsmålet om generalisering og om fortolking eller føreforståing, knytt til forskaren si rolle.

Målet for mitt arbeid er ikkje å gjere ei statistisk generalisering utifrå eit avgrensa tal intervju. Det vil ikkje vere mogleg og det er også til dels problematisk i denne samanhengen å skulle nytte omgrep som i utgangspunktet er knytt til heilt andre former for datainnsamling. Eg er meir oppteken av å setje søkelys på eit område av interesse, der andre kanskje kan kjenne seg igjen i dei problemstillingane som blir drøfta. Altså sjå det generelle i lys av det spesielle. Dette kallar Robert Stake (2000) naturalistisk generalisering, der konklusjonane kan føre til gjenkjenning hos dei som les historia. Den naturalistiske generaliseringa er basert på personlege erfaringar og forventningar. Kunnskapen kan gå over til å bli eksplisitt og konkret gjennom at den vert uttrykt i ord (Kvale 1998).

Naturalistic generalizations develop within a person as a product of experience. They derive from the tacit knowledge of how things are, why they are, how people feel about them, and how things are likely to be later or in other places with which this person is familiar. They seldom take the form of predictions but lead regularly to expectation (Stake (1991) i Madaus, Scriven & Stuffelbeam 1991:282).

Slik generalisering heng i følge Stake tett saman med handling og vil ofte vere rettleiande for handling. I ein slik samheng vil målet også kunne vere å bidra til refleksjon over temaet i dei aktuelle miljøa. Dette kan opne for auka kunnskap og innsikt som igjen vil kunne påverke handling.

I denne sammenhengen kan det også vere aktuelt å nytte ei analytisk generalisering, der ein drøftar funna mellom anna i relasjon til teori. *En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon* (Kvale 1998:161). Generaliseringspåstandane vert her basert på ein assertorisk logikk (Kvale 1998), med basis i teorien. Det at dei kvalitative funna i denne oppgåva blir drøfta i relasjon til teori, gjer at teorien dannar grunnlaget for ei grunnngjeven vurdering. I ei analytisk generalisering kan ein la det vere opp til lesaren sjølv å ta standpunkt til om funna kan generaliserast, men forskaren må presentere nok informasjon til at ei slik generalisering kan gjerast (Kvale 1998). Lesaren kan på den måten vurdere om dei ulike situasjonane har nok fellestrekk til at dei kan samanliknast.

I kvalitative undersøkingar vil det kanskje også vere meir relevant å spørje om resultata er overførbare framfor å snakke om generalisering. Dette vert gjerne knytt til den teoretiske generaliseringa. *Med utgangspunkt i at en studie kommer frem til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren argumentere for at forståelsen utviklet i en sammenheng, kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger* (Thagaard 2003: 185). Det blir då opp til forskaren å argumentere for at hans forståing også kan vere gyldig utover den spesielle konteksten. Den teoretiske forståinga knytt til prosjektet må setjast inn i ein vidare samanheng og inneber ei rekontekstualisering. Det er fortolkinga som gir grunnlag for å kunne overføre den aktuelle kunnskapen.

Judd, Smith & Kidder (1991) peikar på nokre fordelar ved intervju som metode. *The ability of the interviewer to notice and correct the respondent's misunderstandings, to probe inadequate or vague responses, and to answer questions and allay concerns are important in obtaining complete and meaningful data* (Judd, Smith & Kidder 1991:218). Intervju gir ein altså høve til å oppdage og korrigere mistydingar og ein kan utforske utydelege svar. Ein har også større kontroll på konteksten informantane svarar i. Erfaringa frå intervjurunden eg hadde, viste også at det var ein fordel å kunne følgje opp svara og å kunne stille utdjupande og oppklarande spørsmål. Eg fekk også høve til å forklare kva eg la i ulike omgrep som var nytta i intervjuguiden og som informantane hadde oppfatta på ulike måtar. Eg såg her mellom anna at eg måtte forklare for informantane kva eg la i dei sentrale omgrepa som var nytta både i intervjuet og i spørjeskjema. Dei fleste av informantane var usikre på tolkingar av dei ulike omgrepa og dei opplevde det vanskeleg å skilje mellom

desse. Vi hadde difor ein samtale rundt omgrepa der eg skisserte nokre rammer og innhald knytt til desse. Slik kunne eg i større grad sikre ei felles forståing for sentrale omgrep. Dette vart altså ein slags halvstrukturert intervju, som tok utgangspunkt i ein felles mal, men der svara påverka kva oppfølgingsspørsmål som vart stilt. Det innebar også at intervjuar kunne utvikle seg ulikt frå informant til informant, noko som gir utfordringar i høve til tolking av data.

Når det gjeld ulempene ved intervju handlar dette mellom anna om at intervjuarane sine forventningar kan virke inn på svara (Judd, Smith & Kidder, 1991). I ein ansikt til ansikt relasjon kan det vere vanskeleg å vere ærleg og ein gir kanskje svar som ein oppfattar som sosialt aksepterte. Sidan alle informantane kjende meg frå før, er nok begge desse faktorane relevante å ta omsyn til. Ei anna utfordring er at nokre av informantane kunne oppfatte meg som ein person dei kunne betru seg til om vanskelege tema som dei elles ikkje kunne drøfte med nokon på grunn av teieplikta. Dette kom fram gjennom utsegn som at ”det var godt å få snakke med nokon om dette”. Thagaard (2003) er inne på desse spørsmåla og korleis intervjuaren sin posisjon i forhold til informantane kan virke inn på svara.

De beskrivelsene informanten gir, kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv i forhold til forskeren. På den ene siden kan personer ønske å framstille seg selv i et godt lys, og de beskrivelser informanten gir, kan uttrykke et ønske om å gjøre et godt inntrykk. På den andre siden kan informanten ønske å fremheve problematiske sider ved livet sitt for å overbevise forskeren om sin vanskelige livssituasjon (Thagaard 2003:100).

Å seie noko klart om korleis dette virka inn på svara er vanskeleg, men ein kan kanskje tenkje seg at informantane ønskte å framstå som flinke. Nokre gav også uttrykk for at dei såg på intervjuet som eit høve til å få ei form for rettleiing på utøvinga av yrkesrolla. Dette vil kunne ha prega forventningane til intervjuet og vil dermed også kunne prege svara. Begge desse faktorane heng saman med at informantane kjende meg frå før og difor truleg hadde andre forventningar enn dei hadde hatt om intervjuaren var ukjend for dei. Samstundes gav fleire av dei uttrykk for at dei følte seg trygge i situasjonen og ikkje var redde for å gi ærlege svar. Det at dei kjende meg frå før vart difor opplevd som positivt.

Forskaren si føreforståing og fortolking vil kunne påverke korleis svara blir tolka og analysert. Forskaren sin ståstad vil også kunne ha innflytelse både på kva svar informantane

gir og korleis desse blir tolka. Dette vil igjen prege den endelege teksta. Dette drøftar eg nærare i kapittel 4.2 om å forske i eige felt og i kapitlet om validitet og reliabilitet.

3.1.4 Intervjuutvalet

Formålet for mitt arbeid var å få kunnskap om vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærer, og eg var då særleg oppteken av korleis den første tida i yrket kunne påverke denne. Sameleis var eg oppteken av korleis møtet med ”lekfolket” og tradisjonen verka inn på den nyutdanna førskulelæraren si identitetsdanning. Tidleg hausten 2001 sende eg eit brev til alle avgangsstudentane i førskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Volda (vedlegg 1). Brevet inneheldt ei kort skildring av formålet med prosjektet mitt, samt eit spørsmål om dei kunne tenkje seg å ta del som informantar. Vilkåra for at eg kunne nytte dei som informantar, var at dei arbeidde som pedagogisk leiar/avdelingsleiar i barnehage, og at dei hadde assistentar som sine næraste samarbeidspartar. I særskilde høve kunne eg nytte styrarar i barnehagar med ei avdeling. Dette hadde samanheng med andre del av problemstillinga, med fokus på lekmannspreget. Eg var avhengig av informantar som arbeidde tett med personale utan formell utdanning, altså dei eg i oppgåva omtalar som lekfolk.

Dette kullet var i utgangspunktet på 120 studentar, og det var første gang at studiet var ope. I løpet av dei neste to åra slutta 30 av desse, og av dei 90 resterande vart 64 studentar ferdig til normert tid. Av dei aktuelle studentane, fekk eg 10 positive svar, altså ca 15 prosent. Ei trekte seg før vi starta intervju. 9 informantar er i utgangspunktet eit nokså lite utval. Samstundes er det avgrensa kor mykje informasjon ein kan handtere i eit slikt prosjekt som dette og kor mange intervju ein kan gjennomføre. Å gå i djupna med intervju av eit avgrensa tal personar, gir oss ein informasjon utan at ein kan gjere direkte generaliseringar utifrå materialet. Ei nærare drøfting av dette tek eg i kapitlet om validitet. I utgangspunktet var målet mitt å kunne danne to grupper av informantar, for å eventuelt kunne sjå om det var skilnader i høve til storleiken på barnehagen. Her hadde eg tenkt meg ei gruppe som besto av førskulelærarar i små barnehagar, utan andre kollegaer med pedagogisk utdanning. Den andre gruppa skulle omfatte førskulelærarar frå større barnehagar med fleire pedagogar. Tanken var å undersøkje om det å ha fleire førskulelærarar i same barnehage, hadde andre konsekvensar i høve til danning av profesjonell identitet, enn der førskulelæraren var aleine som fagperson. I store barnehagar har tilgang på fleire førskulelærarar å kunne identifisere seg med enn i små. På grunn av den lave svarprosenten

og samansetjinga av dei som svarte, vart det ikkje mogleg å gjere ei slik inndeling. Oppgåva sitt innhald måtte til dels endrast med bakgrunn i dette, og dikotomien vart utelaten.

Som eg har vore inne på tidlegare er det grunn til å gjere merksam på at alle studentane kjende meg frå studietida, sidan eg hadde vore praksisrettleiar for dei i andre og tredje klasse. Sidan kullet i utgangspunktet var relativt stort, er det nokså store variasjonar i kor godt eg kjende dei ulike studentane. Nokre av dei som ga positiv respons, sa at dei hadde gjort dette på grunn av at dei kjende meg frå før. Dei var usikre på om dei ville ha meldt seg som informantar om ikkje dette hadde vore tilfelle. Her er det truleg eit moment at alle desse studentane gjorde det relativt godt i studiet, og ingen av dei hadde særlege vanskar korkje i teoristudiet eller i praksis 3. studieåret. Dette fører også til at utvalet kan vere noko skeivt. Eg har ikkje fått med dei som verkeleg sleit for å kome seg gjennom teoristudiet og/eller praksis. Ein viktig faktor her er at dei aller ”svakaste” enno ikkje var ferdige med studiet, sidan dei sto i rest med eksamenar eller praksisperiodar som dei hadde stroke i. Desse var difor ikkje aktuelle som informantar. Når eg drøfta spørsmålet med informantane om deira innsats i studiet, gav fleire av dei uttrykk for at dei ikkje kjende seg igjen i mi tolking av dei som særleg ”flinke” studentar. Dei opplevde ikkje at dei sleit mindre i studiet enn andre.

Når det gjeld dei som kom gjennom studiet på normert tid med svært dårlege karakterar, fekk eg ingen informantar. I høve til desse ser eg at det kan ha vore ei ulempe at dei kjende meg frå før. Det er ikkje til å sjå bort frå at dei kunne assosiere meg med dei dårlege resultata, og dermed ha negative kjensler overfor meg (eller det eg representerer for dei). Fleire av informantane nemnde også at dette første året vert opplevd som så arbeidskrevjande at dei ikkje makta å utsetje seg sjølv for fleire oppgåver. Den lave svarprosenten kan difor også sjåast i samanheng med den arbeidsbelastninga dei opplever første året. For dei som streva i studiet, er det mogleg at det første året er særleg belastande og at dei av den grunn ikkje hadde overskot til å ta del i undersøkinga.

Dersom eg ikkje hadde kjent til desse studentane gjennom utdanninga, ville eg ikkje hatt innsikt i karakterane deira utan at eg hadde spurt dei om dette i intervjuet. Karakterane i studietida treng heller ikkje henge saman med i korleis studentane utviklar ein profesjonell identitet som førskulelærar. Det vil dessutan vere vanskeleg å vurdere grader av

profesjonell identitet i relasjon til prestasjonar under utdanninga. Sjølv om eg ikkje har fått med dei aller svakaste, ser eg den gruppa eg har fått som eit representativt utval for den jamne studenten. Her finn vi også fleirtalet av dei utdanna.

Når det gjeld kjønnsfordeling, var berre ein av dei uteksaminerte studentane mann. Han arbeidde ikkje i barnehage etter avslutta utdanning, og var difor ikkje aktuell for mi undersøking. Det at utvalet inneheld berre eit kjønn kan tilseie eit skeivt utval og kan difor svekke validiteten. Sidan fleirtalet av førskulelærarane i barnehagen er kvinner, legg eg ikkje stor vekt på dette. Ein kjem nok likevel ikkje bort frå at ein kunne ha fått andre svar hos dei mannlege førskulelærarane.

3.1.5 Intervjuguiden

I det innleiande arbeidet med intervjuguiden møtte eg eit kjent fenomen, nemleg vanskar med avgrensinga. Det var så mykje eg gjerne ville vite og det var vanskeleg å sjå kva som var dei viktigaste spørsmåla i høve til problemstillinga. Det første utkastet vart difor svært omfattande. Sidan eg også skulle nytte utvalde data frå surveyundersøkinga, fann eg det viktig å lage kategoriar som gav meg høve til å utdjupe desse spørsmåla. Gjennom intervju kunne eg følgje opp relevante spørsmål frå spørjeskjemaet og kome under overflata på desse. Samstundes kunne surveyundersøkinga fungere som eit bakteppe for intervju og eg fekk høve til både å samanlikne svara og få ein indikasjon på om utvalet mitt var spesielt. Det var eit poeng at eg i ettertid skulle kunne trekke linjer frå dei svara studentane ga i surveyundersøkinga til svara i intervjuet, altså var overgangen frå student til yrkesutøvar eit relevant moment. Eg valde her å nytte dei fire kompetanseomgrepa fagkunnskapar, verdiar og haldningar, personlege evner og praktiske ferdigheiter som ein fellesnemnar for intervju og spørjeskjema. Omgrepa er ikkje uproblematisk og eintydige og ein kunne kanskje finne andre omgrep som var like dekkande. Ei av utfordringane ligg i korleis informantane i dei to undersøkingane har oppfatta omgrepa. Slike utfordringar vil ein møte uavhengig av kva omgrep ein vel å fokusere på. Andre undersøkingar knytt til hovudprosjektet viser at omgrepa kan vere tenlege som eit bidrag til å forstå kva studentane legg vekt på som viktig kunnskap i utdanninga.

Eg laga ein kort intervjuguide til informantane (vedlegg 2), og ein meir omfattande til eige bruk (vedlegg 3). Dette vart gjort for å gi informantane eit visst overblikk over kva eg ville spørje dei om, men utan at eg gjekk for mykje i detalj på dette. Eg var interessert i dei

umiddelbare reaksjonane, og det var difor viktig at spørsmåla dei fekk tilsendt ikkje var for detaljerte.

Korleis ein stiller spørsmåla er viktige for kva svar ein får. Det var viktig å stille mest mogleg opne spørsmål, slik at eg ikkje styrte svara til informantane i ei bestemt retning som dei ikkje kunne stå inne for. I ei hermeneutisk forståing er det viktig at den du spør får høve til å reflektere rundt spørsmåla. Problemstillinga var utgangspunkt for dei opne spørsmåla, men det var viktig at ikkje spørsmåla vart stilt på ein slik måte at mi føreforståing avgrensa informantane sine svar. Dette ville kunne svekke undersøkinga. Dette drøftar eg nærare i neste kapittel. Eit moment er også at fleire av informantane gav uttrykk for at intervjuguiden sette i gang nokre tankeprossar som gjorde dei meir medvitne om temaet. På denne måten var kanskje intervjuet med på å påverke tenkinga til informantane.

3.1.6 Sjølv intervjuet og korleis eg gjekk fram

Før eg sette i gang med intervjuet, gjorde eg to ”pilotintervju” der eg fekk testa ut spørsmåla mine på to nyutdanna førskulelærarar. Gjennom denne prosessen oppnådde eg fleire vinstar. Eg fekk prøvd ut kor lang tid eg måtte rekne med å nytte på intervjuet, eg såg at nokre spørsmål var overflødige og at andre var vanskelege å svare på. Eg såg klarare enn før kva eg kunne ta bort fordi det var marginale spørsmål utan relevans for mi problemstilling. I tillegg fekk eg prøve ut rolla som intervjuar, ei rolle som var nokså ukjend for meg. Etter denne runden utforma eg den endelege intervjuguiden.

Informantane var spreidd over fire fylke, med relativt store avstandar mellom dei. Eg måtte difor bruke lenger tid enn eg i utgangspunktet hadde rekna med på å nå over alle. Dette inneber at dei siste eg intervjuet hadde arbeidd nokre månader lenger enn dei første. Det kan ha påverka svara deira. Men det skulle høve for informantane at eg kom, og eg oppdaga raskt at kvardagen for ein førskulelærer er relativt tettpakka. Berre unntaksvis kunne vi gjere intervjuet i arbeidstida, så dei måtte gjerast før eller etter arbeidstid. Men eg møtte stor velvilje og ønske om å legge til rette på beste måte frå alle involverte. Dei to som budde lengst borte, ordna det slik at vi kunne ta intervjuet når dei likevel var på desse kantar av landet. Under intervjuet nytta eg bandspelar, slik at eg i størst mogleg grad kunne konsentrere meg om informanten. På den måten fann eg det også lettare å kunne nytte intervjuguiden på ein fleksibel måte. Eg fekk oppleve at teknologien kan spele oss eit puss, sjølv om ein tek dei fleste forholdsreglar. I eit av intervjuet var delar av teksta borte.

3.2 Validitet og reliabilitet

Det er vanleg å sjå på validitet som samansett av fleire ulike faktorar og det eksisterer ulike tilnærmingar til omgrepet. Judd, Smith & Kidder (1991) nyttar inndelinga indre validitet, ytre validitet og omgrepsvaliditet. Kor vidt dei tre validitetsformene er viktige, er avhengig av form og innhald i undersøkinga og kan difor bli vurdert ulikt. Korleis ein vurderer validiteten, heng ofte saman med val av metode. Tradisjonelt har nok spørjeskjemaundersøkingar vore oppfatta som meir valide enn intervju, særleg frå ein positivistisk ståstad. Dette inneber ei snever oppfatning av omgrepet. I ei vidare tolking kan validiteten avgjerast utifrå i kva grad ein undersøker det ein faktisk hadde som mål å undersøkje...*i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om* (Pervin 1984, her i Kvale 1998). Kvale knyter validitet til den handverksmessige kvaliteten på undersøkinga. Kvalitetsarbeidet går som ein kontinuerleg prosess gjennom alle stadia i arbeidet, og er difor ikkje berre knytt til ei vurdering av sluttproduktet. Å validere handlar om å kontrollere, stille spørsmål og å tolke funna i lys av teoretisk kunnskap (Kvale 1998). I den kvalitative forskinga vil det i større grad enn i den kvantitative vere vanskeleg å få innsikt i grunnlagsmaterialet. Kravet til forskaren om å vere påliteleg og ærleg er difor avgjerande for validiteten. Eg vil no gjere greie for spørsmålet om validitet og reliabilitet i dei ulike metodane eg har nytta.

3.2.1 Ytre validitet

Ytre validitet handlar om i kva grad det er mogleg å generalisere resultata frå undersøkinga til andre settingar eller populasjonar (Judd, Smith & Kidder 1991). For å vite om resultata kan generaliserast må vi spesifisere grensene for generalisering og for kva som er populasjon og setting.

Den kvalitative undersøkinga mi avgrensar seg til ei gruppe nyutdanna førskulelærarar, og spørsmålet vil her vere om dei svara eg har fått frå utvalet, er gyldige også for andre nyutdanna førskulelærarar. Utvalet som var nytta i intervjuet, representerer ein høgskule og svara kunne ha blitt andre dersom ein nytta studentar frå fleire høgskular. Kva arbeidssituasjon som møter dei, vil truleg også virke inn på svara. Ein kan argumentere for at det ikkje er mogleg å generalisere utifrå eit avgrensa tal intervju og informantar. Dette spørsmålet har eg drøfta tidlegare og eg har vist til ulike former for generalisering. Eit anna moment er i kva grad informantane snakkar sant om det dei blir spurt om. Det ligg ein fare i at dei vil ønske å pynte på sanninga og framstå som meir vellukka enn dei kjenner seg. Dei

kan ha svart utifrå ei tolking av mine forventningar. Det at eg tidlegare hadde ei rolle som deira lærar, kunne hindre eit likeverdig forhold i intervjusituasjonen. Denne ulikskapen i status kunne påverke svara frå informantane. Eg var særleg merksam på dette når spørsmåla omhandla korleis dei var nøgde med studiet, og understreka at dei måtte kjenne seg fri til å svare ærleg på desse spørsmåla. Eg tok også opp dette temaet med informantane på førehand. Det er likevel ingen garanti for at dei ikkje var påverka av desse tilhøva. Eg kjem tilbake til dette i presentasjonen av resultata frå undersøkinga. Samstundes opplevde eg at informantane var svært opne i sine svar, slik at det at dei kjende meg frå før kunne verke til at dei stolte på meg og difor kunne gi ærlege svar.

Når det gjeld survey-undersøkinga stiller det seg noko annleis i høve til spørsmålet om generalisering. Ser vi i høve til den totale populasjonen representerer utvalet her ein viss storleik, og dei er henta frå to ulike høgskular. Utvalet omfattar både ein stor høgskule lokalisert til ein større by og ein mindre høgskule lokalisert til ei middels stor bygd. Dette inneber ei viss grad av geografisk spreiding, variasjon av kommunestorleik og grad av urbanisering. Gjennom dette kan ein også ta høgde for variasjonar knytt til studentane sin bakgrunn og motivasjon for val av utdanning. Svarprosenten er varierende. Hausten 2000 er det 168 førskulelærarstudentar som har svart på spørsmåla, medan det er 147 som har svart i siste semester våren 2003. Dette utgjer svarprosentar på hhv 80 og 70 og kan reknast som brukbart (Heggen 2003). Av 168 studentar har 103 (ca 61 %) svart på begge og denne svarprosenten kan reknast som brukbar eller lav, avhengig av mellom anna årsaka til fråfallet. Er det slik at ein del av studentane ikkje svarar fordi dei har slutta i studiet, er ikkje resultatet dårleg. I Volda er det som eg har vist til tidlegare eit fråfall på 30 studentar frå første til siste året i utdanninga. Dette kan vere ei forklaring på den lave prosenten. Dei studentane som har slutta i studiet er ikkje relevante for mi undersøking og på bakgrunn av dette meiner eg at vi kan vere rimeleg nøgde med svarprosenten i alle fasane av undersøkinga. I kva grad ein kan vere nøgd med svarprosenten, vil også vere avhengig av korleis data skal nyttast. Eg har valt å nytte svara frå surveyundersøkinga som eit bakteppe for dei kvalitative data og som eg kan sjå intervjuet i lys av. Gjennom intervjuet kan eg også få utdjupa interessante trekk ved dei kvantitative data. I den samanheng er svarprosenten tilfredsstillande og undersøkinga er nyttig for mitt formål.

Eg har som tidlegare sagt ikkje sett det som eit mål for mi undersøking å gjere statistiske generaliseringar. Til det er området for komplekst, og ramma for arbeidet avgrensar kor

omfattande eg kan gå inn i dette. Eg ønskjer i staden å kaste lys over eit område av interesse og kanskje medvirke til debatt og refleksjon omkring dette.

3.2.2 Indre validitet

Indre validitet omfattar i kva grad ein kan trekke konklusjonar om kausalitet. Indre validitet gjeld difor berre dersom ein kan avdekke om det eksisterer ein årsakssamanheng. Val av design vil kunne påverke den indre validiteten i undersøkinga. Det er også viktig å vere klar over at eit enkelt forhold mellom to variablar ikkje er nok til å slå fast at det eine fører til det andre. Det må fleire forhold til for å fastslå samanheng og kausalitet (Judd, Smith & Kidder 1991). I mi problemstilling ligg det dessutan fleire variablar, noko som vil gjere det vanskeleg å slå fast kausale samanhengar. Profesjonell identitet vert her sett i lys av variablane tradisjon og lekmannspreg. I tillegg kjem effekten av utdanninga som ein tredje variabel. Er utdanninga med på å styrke utviklinga av ein profesjonell identitet? Kva rolle spelar praksis under og etter utdanninga for utviklinga av ein profesjonell identitet? Det vil truleg ikkje vere mogleg å gi eintydige svar på dette, men til ei viss grad kan intervjudata gi grunnlag for å drøfte og forstå samanhengar. Kvalitative studie er gjerne ei jakt på subjektive forklaringar på kausalitet. Sjølv om eg ikkje kan gi empirisk haldbare konklusjonar på bakgrunn av dei data eg har, kan eg likevel ved analyse av intervjuar kunne sannsynleggjere nokre samanhengar.

3.2.3 Omgrepsvaliditet

Judd, Smith & Kidder (1991) definerer omgrepsvaliditet som i kva grad ein har operasjonalisert det omgrepet som er av teoretisk interesse, og om avhengige og uavhengige variablar måler dette omgrepet og ikkje noko anna. Har ein målt det ein hadde tenkt å måle? Ei av utfordringane i mitt arbeid har vore å operasjonalisere det sentrale omgrepet i problemstillinga, nemleg profesjonell identitet. Det finst ikkje noko standard svar på kva dette omgrepet inneheld, noko som gir rom for ulike tolkingar. Omgrepet er i seg sjølv ein konstruksjon ved at profesjonell og identitet er sett saman, og definisjonane er ikkje nødvendigvis eintydige. Det er utfordrande å skulle svare på i kva grad informantane har utvikla ein profesjonell identitet som førskulelærar og kva rolle lekmannspreget og tradisjonen har spelt i denne prosessen. Eg har difor valt å måle dette omgrepet i lys av ei teoretisk referanseramme, der eg tolkar svara frå informantane opp mot teorien. Eg har prøvd å gjere greie for kva eg ut frå ei teoretisk forståing legg i omgrepet profesjonell identitet, og har tolka svara til informantane i lys av dette. Her kan ein likevel finne ei rekke

feilkjelder. Det eg legg i omgrepet profesjonell identitet kan avvike frå andre oppfatningar, og svara til informantane kan truleg tolkast på ulike måtar avhengig av mange faktorar. Det vil også vere avgjerande korleis informantane tolkar dei sentrale omgrepa. Nokre av dei sette likskapsteikn mellom ein god og ein profesjonell førskulelærer, medan andre såg desse to nemningane som motsetnadsfylt. Nokre av informantane knytte det å vere profesjonell til noko teknisk og kaldt, ein førskulelærer som distanserer seg frå omsorga for borna. Å utvikle ein profesjonell identitet vil då kunne vere noko ein tek avstand frå. Haldningane til informantane vil her altså kunne spele ei rolle. Gjennom at spørsmålet vart drøfta med informantane i intervjurunden, kunne eg likevel til ei viss grad kompensere for dette. Ved at informantane kunne reflektere rundt dei ulike spørsmåla og stille oppklarande motspørsmål når dei var usikre på tolkingar eller innhald i ulike omgrep, sikra ein i større grad ei tilnærma felles forståing for sentrale omgrep. Gjennom samtalan er mitt inntrykk at vi fekk utvikla ei felles forståing for dei sentrale omgrepa.

3.2.4 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor pålitelege resultata er (Kvale 1998). Det handlar også om stabilitet, presisjon, nøyaktigheit og konsistens. Ville vi få det same resultatet om vi gjorde studiet på nytt, med same populasjon eller utval? Særleg når det gjeld intervju vert det ofte stilt spørsmål ved reliabiliteten. Korleis den som intervjuar tolkar svara undervegs, vil kunne påverke kva spørsmål som vert stilt vidare. Korleis spørsmåla vert stilt, kan også vere viktig for resultatet. Dersom ein er ny i rolla som intervjuar, er det ikkje alltid lett å vite kva tid det er behov for oppklarande spørsmål. Dette ser ein gjerne først etter at ein er i gang med transkriberinga og tolkinga av materialet. Når ein skal transkribere eit omfattande materiale, kan ein lett mistolke det som vert sagt på bandet, eller ein legg vekt på andre ting enn det informanten ville ha lagt vekt på. Dette har mellom anna samanheng med forskaren si føreforståing som eg drøftar i kapitlet om å forske i eige felt.

Når det gjeld reliabiliteten knytt til spørjeskjema, er det alltid ein viss fare for at informantane ikkje har svart ærleg på spørsmåla, eller at dei kan ha misforstått innhaldet. Det kan også vere at dei ikkje har forstått sentrale omgrep som er nytta. Eit døme på dette er at ein relativt lav prosent av førskulelærestudentane i survey-undersøkinga svarte at autonomi i yrket var viktig. Når eg har drøfta dette spørsmålet med studentar på ulike nivå i grunnutdanninga, viser det seg at mange ikkje kjenner innhaldet i omgrepet. Dette kan påverke kva vekt dei legg på svaret. Dette kjem eg tilbake til i neste kapittel.

Reliabilitet er ein nødvendig, men ikkje tilstrekkeleg føresetnad for validitet. Omgrepsvaliditeten er overordna reliabiliteten, og både det substansielle og metodologiske må vere godt nok for å få reliabilitet og validitet. Det er ikkje nok at eit spørsmål kan målast, om det ikkje gir meining. Det er også sentralt i denne samanhengen at presentasjonen av data er prega av ein høg etisk standard og at materialet blir gjengitt mest mogleg sannferdig. Det vil likevel alltid vere rom for tolking. Eg kan heller ikkje vere sikker på at informantane både i intervjurunden og i survey-undersøkinga har lik forståing av dei sentrale omgrepa. Så lenge eg ikkje er ute etter statistiske generaliseringar eller å trekke direkte kausale samanhengar, men heller å utvikle innsikt i feltet, ser eg ikkje dette som avgjerande viktig. Gjennom presentasjon og drøfting av data i lys av teori, vil formålet likevel vere å gjere sannsynleg at det som kjem fram her kan vere typisk for fleire. Det vil vere eit mål at andre førskulelærarar skal kunne kjenne seg igjen, sjølv om eg ikkje kan presentere objektive sanningar. Validitet blir i denne samanhengen ein handverksmessig kvalitet, der funna heile tida må sjekkast, utspørjast og tolkast teoretisk (Kvale 1998).

3.3 Å forske i eige felt

Sjølv om eg ikkje lenger arbeider som førskulelærar, kjenner eg meg relativt nært knytt til dette feltet. Barnehagen betyr noko for meg, og eg er oppteken av arbeidet som vert gjort der. På mange måtar kan ein seie at noko av identiteten min er knytt til dette feltet. Eg har arbeidd i barnehagen i mange år og kjenner difor feltet frå innsida. Eg har erfaringar med rolla som praktikant, assistent, pedagogisk leiar og styrar gjennom nesten tjue år. I tillegg har eg ei form for kontakt med feltet gjennom stillinga som praksisrettleiar. Eg er med jamne mellomrom ute i barnehagen med oppfølging av studentar og har der eit særskilt fokus på koplinga mellom teori og praksis. Mitt tilhøve til barnehagefeltet er ikkje lenger som arbeidstakar der, men som premissleverandør gjennom dei studentane eg har kontakt med, og dei føringane eg er med på å legge for deira praksis. Eg har til ei viss grad distansert meg frå handlingsplanet i barnehagen, og ser denne frå min posisjon i utdanningssystemet. Eg har difor ei særskild føreforståing i høve til temaet for undersøkinga og denne vil vere annleis enn hos dei informantane eg møter. Det at forskaren har kjennskap til det miljøet han eller ho studerer, kan vurderast på ulike måtar. *På den ene siden kan forskeren forstå informantens situasjon, og forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun eller han utvikler. På den andre siden kan forskeren overse*

nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard 2003: 181). Eg må vere bevisst at mi føreforståing vil vere annleis enn dei nyutdanna si. Det er også viktig at erfaringane ikkje fører til ei form for einøygd persepsjon, der ein ser berre det ein forventar å sjå. Eg opplever sjølv at eg har endra blikk i løpet av dei åra som har gått sidan eg sjølv jobba i barnehage, og gjennom prosessen med intervju. Eg ser barnehagen på ein annan måte enn eg gjorde då eg sjølv arbeidde der. Sjølv om eg har nikka gjenkjennande til mykje av det som har kome fram i samtalan, ser eg at barnehagen faktisk har endra seg. Eg ser også at barnehagar fungerer ulikt, og det same gjer dei personane som arbeider der, sjølv om det kan finnast enkelte like trekk. Gjennom arbeidet på høgskulen har også fokuset blitt endra og eg er ikkje lenger på innsida av feltet.

Under arbeidet med både intervju og teorigrunnlaget for undersøkinga, har eg sjølv gått gjennom ein prosess der mi føreforståing har blitt utfordra og endra. Same kva bakgrunn ein har, vil ein ha ei føreforståing eller ei slags forventning til det området ein skal undersøkje. Ein vil aldri stille med heilt blanke ark, men vil ha forventningar basert på eigen bakgrunn og erfaringar. Dei fleste vil ha ei førestilling om barnehagen, sjølv om dei ikkje personleg har direkte erfaringar med området. Det viktige her blir difor å vere medviten på at bakgrunnen vil kunne ha innverknad på dei tolkingane ein gjer og å stille seg open for ulike tolkingalternativ slik at ein ikkje overser ulike nyansar.

I denne samanhengen kan det vere relevant å trekke inn ei hermeneutisk forståing, der ein er oppteken av å forstå menneskeleg handling og trenge inn i hensikta med handlinga. Ein grunntanke i hermeneutikken er at vi fortolkar det vi studerer utifrå den bakgrunnen og dei føresetnadane vi har med oss. Dette kallar Gadamer (1972) "fordomar" og i det ligg det at vi nyttar vår eigen føreforståing for å tolke og utvikle ny forståing. Det er ein føresetnad at vi har ein ide om kva vi skal sjå etter om vi skal utvikle kunnskap. Den hermeneutiske sirkel viser til at forskingsprosessen går føre seg som ein spiral der ein går inn i materialet med ei førehandsforståing og gjennom tolkingar av spørsmåla stadig oppdagar nye sider ved fenomenet vi granskar. Utifrå dette kan vi formulere nye spørsmål eller omgrep som kan utvide forståinga vår. Innanfor hermeneutikken vil konteksten spele ei sentral rolle for å forstå meningsfulle fenomen. Datamaterialet må difor fortolkast i lys av den samanhengen det står i og vere knytt til barnehagen som arena og førskulelæraren si rolle som særskilde fenomen. Både informantane sine tolkingar av spørsmåla og mine tolkingar av svara vil spele inn her. Gjennom prosessen med intervju, databehandling, teoristudie og drøftingar

vil mi føreforståing bli endra. Eit problem kan vere at ein ikkje har spesifikke kriterium for kva som er den beste fortolkinga. Det kan difor vere andre fortolkingar som er like gyldige og det blir viktig at fortolkingane som blir presenterte framstår som pålitelege. Dette kan gjerast gjennom å argumentere og drøfte både utifrå teori og empiri.

Paulgaard (1997) drøftar også dette med feltarbeid i eigen kultur, og tilhøva kring forskaren si føreforståing. Ho stiller spørsmål ved om denne føreforståinga berre kan sjåast som ei feilkjelde som må eliminerast, eller om den faktisk også kan vere ein styrke. Når det gjeld argumentasjonen som ser føreforståinga som ei feilkjelde, viser ho til Hastrup og Ramløv (1989). Dei hevdar at forskaren må forlate si eiga verd og arbeide utifrå eit prinsipp om ikkje-viten. Utifrå dette prinsippet kan ein argumentere for at det ikkje er ein fordel å forske på ein kultur ein sjølv er eller har vore ein del av. Dette heng saman med ei oppfatning av vitskapleg kunnskap som noko objektivt og avpersonifisert, og ho knyter dette synet til metodehermeneutikken som vaks fram på slutten av 1800-talet (Paulgaard 1997). Eigentleg innsikt er utifrå dette perspektivet det same som fordomsfri meningsforståing. Er dette mogleg sjølv utan ei føreforståing av feltet ein undersøker? Vil det ikkje alltid vere slik at vi tolkar det vi ser utifrå den bakgrunnen vi har? Paulgaard trekker her fram mellom anna Gadamer (1965) og Guneriussen (1996) når ho set fokuset på det kontekstuelle. *Forståelse vil alltid innebære et prinsipp om "oversettelse" på bakgrunn av den forutforståelse forskeren har. Forskerens subjektive forutforståelse sees ikke som en feilkilde som sperrer for innsikt, men som en forutsetning for innsikt* (Paulgaard 1997:73). Dette er i samsvar med det eg har skrive i avsnittet ovanfor. Det at eg har relativt god kunnskap om førskulelæraren sin kvardag, vil i eit slikt perspektiv kunne føre til auka innsikt og forståing knytt til svara frå informantane. Eg vel difor å sjå kunnskapen som positivt og som ein styrke. Dette føreset sjølv sagt at eg heile vegen kritisk vurderer mi eiga rolle og at tolkingane blir gjort til gjenstand for ei bevisst vurdering. Det er også viktig at eg er medviten kva som styrer mi føreforståing og korleis denne kan virke inn på tolkingar av data.

3.4 Avslutning

I dette kapitlet har eg gjort greie for dei metodane eg har nytta, og drøfta spørsmålet om generalisering, reliabilitet og validitet. Eg har sett fokus på det som kan svekke dei ulike undersøkingane, både generelle og spesielle tilhøve. Det inneber eit medvit om svake sider ved undersøkingane og kan styrke validiteten. Som eg har vore inne på fleire gongar har eg

ikkje som målsetjing at resultata skal gjerast til gjenstand for statistiske generaliseringar. Eg har difor lyfta fram ulike synspunkt på korleis resultata kan tolkast og korleis kunnskapen kan gjerast gjeldande også i andre samanhengar. Formålet med undersøkingane har vore å setje søkelys på eit område og kanskje stimulere til auka innsikt og refleksjon rundt dette. Kva vilkår finn ein gjennom utdanning og yrke for danning av profesjonell identitet som førskulelærar? Dei ulike metodane gir på ulike måtar innspel til temaet og i presentasjon og drøfting av data må eg sannsynleggjere at desse kan vere gyldige utover den aktuelle konteksten. Med dette som bakteppe meiner eg at funna kan nyttast som utgangspunkt for drøftingar i lys av teori.

I neste kapittel vil eg presentere resultata og analysane av den kvalitative og kvantitative undersøkinga før eg drøftar funna i relasjon til teori i eit eige drøftingskapittel.

4. 0 Forskingsdata frå eige felt

I dette kapitlet vil eg presentere data frå survey-undersøkinga (StudData-undersøkinga) og intervju, og gi ei analyse av desse. Survey-undersøkinga vil i hovudsak bli nytta som bakgrunnsmateriale med tanke på studentane sine føresetnader og innretting mot profesjonen. I dette ligg kva bakgrunn studentane hadde når dei tok til i utdanninga, motivasjon for å søke førskulelærerutdanning, studentane si oppleving av studiet og utbytte av utdanninga. Desse heng saman med problemstillinga og vil danne eit bakteppe for presentasjonen av data frå intervju. Ein del av spørsmåla frå survey-undersøkinga har blitt utdjupa i intervju. I tillegg fokuserer eg på det eg tidlegare har definert som viktige område i førskulelæraren sin kompetanse, her uttrykt som fagkunnskapar, praktiske ferdigheiter, verdiar og haldningar og personlege evner. Ei nærare drøfting av resultata kjem eg tilbake til i neste kapittel. Av omsyn til struktur og oversikt vil eg i hovudsak presentere kvalitative og kvantitative data kvar for seg og eg vel å innleie med dei kvantitative.

4.1 Resultat frå StudData undersøkinga

I denne delen vil eg presentere utvalde kategoriar frå StudData-undersøkinga. I den grad eg gjer samanlikningar med andre grupper, gjeld dette dei gruppene som er omfatta av StudData-undersøkinga, altså sjukepleie, allmennlærarstudentar og sosialarbeidarar. Eg har gjort slike samanlikningar der eg finn det særleg relevant og der det kan gi meg nyttig informasjon. Kor mange som har svart er gjort greie for i metodekapitlet.

4.1.1 Føresetnader for å bli student

Eg vel å starte med å gi eit bilete av studentane sine mål og deira motivasjon for utdanninga. Her vil eg nytte data frå survey-undersøkinga og dei spørsmåla som er stilt til studentane i første klasse hausten 2000. På grunn av ein feil i databehandlinga, manglar det data frå førskulelærerutdanninga i Volda på nokre av spørsmåla. På bakgrunn av dette har eg valt å ikkje differensiere mellom Volda-studentane og studentane ved Høgskolen i Oslo, men i staden sjå gruppa førskulelærarstudentar under eitt. Det vil i alle høve ikkje vere relevant for meg å gjere samanlikningar mellom desse gruppene i undersøkinga, og eg vurderer det slik at det ikkje svekkar undersøkinga at gruppene vert slått saman. Sett i lys av problemstillinga er det ikkje noko som tilseier behov for samanlikning. Som eg var inne på i metodekapitlet, har ein sikra ei samansett gruppe informantar ved å slå saman grupper

av studentar frå by og bygd. Ein faktor som likevel må peikast på, er at N vil vere lågare på enkelte spørsmål. Totalt er det 168 som har svart ved starten av studiet (80 %) og 147 (70 %) ved slutten av studiet våren 2003. Talet på studentar som har svart både i 2000 og 2003 er 103 (61 %).

Undersøkinga viser at 73 prosent av studentane har kome inn på det studiet dei prioriterte høgast. Dette er lågare enn for dei andre gruppene. For dei som har fått sitt førsteval oppfylt, vil det kanskje indikere ein viss motivasjon for studiet. Ein kan likevel ikkje sjå bort frå at ein del har søkt på eit studium dei veit det er lett å kome inn på meir enn at dei har eit sterkt ønske om å bli førskulelærer. Dersom vi ser på studentane sine skulepoeng, ser ein at 51 prosent har mindre enn 40 poeng ved opptak. Berre 23 prosent har over 45 poeng. I Volda var studiet ope, slik at alle som søkte fekk plass. Det er difor ikkje enkelt å seie noko om studentane sin motivasjon for yrket utifrå dette.

Dersom ein ser på studentane sin sosiale bakgrunn, ser ein at 69 prosent av førskulelærerstudentane svarer at ingen av foreldra har utdanning utover vidaregåande skule og berre 14 prosent svarer at begge foreldra har høgare utdanning. Fleirtalet av desse studentane har vakse opp i eit ikkje-akademisk heimemiljø og er altså første generasjon som tek høgare utdanning i familien. Dette må også sjåast i lys av utviklinga frå utdanning for eliten til masseutdanning. For 30 år sidan var utdanningsnivået mykje lågare enn i dag, så det er dels naturleg at mange av foreldra ikkje har høgare utdanning.

Når det gjeld sivil status er 38 prosent av førskulelærerstudentane gift eller sambuande og 23 prosent har omsorg for barn. Dette kan henge saman med alderen på studentane. Her var berre 46 prosent under 22 år ved første semester, 30 prosent var i alderen 23-27 år og 24 prosent var over 28 år. Tre av fire førskulelærerstudentar har hatt samanhengande yrkeserfaring på minst eitt år før dei tok til i utdanninga. Det kjem ikkje fram av undersøkinga om denne praksisen er barnehagerelevant.

Eit viktig spørsmål når det gjeld motivasjon for studiet og yrket, er kor sikre studentane er på at dei har valt rett utdanning. Samanlikna med allmenn og sosionomutdanningane er førskulelærerstudentane dei som ser ut til å vere sikrast på val av utdanning, sjølv om det berre er 41 prosent som seier dei er sikre på at dei har valt rett. Tala for dei andre varierer frå 22 prosent på sosionom og allmennlærerutdanning til 34 prosent på barnevern og

sjukepleie. 65 prosent av førskulelærerstudentane svarar at utsegna: "Eg forventar at studiet blir interessant" passar svært godt i høve til deira val av utdanning. Ein annan indikasjon på motivasjon for studiet, kan vere på kva tidspunkt ein fatta interesse for studiet. Her svarar 53 prosent av førskulelærerstudentane at dei fatta interesse for studiet i barne eller ungdomstida. 33 prosent bestemte seg på søkjetidspunktet, medan 14 prosent framleis er usikre på om dei har valt rett. Det er ikkje eit særskilt uvanleg fenomen at ungdomar bestemmer seg for utdanning relativt seint. I det perspektivet kan det vere eit nokså sterkt signal at over halvparten av førskulelærerstudentane har fatta interesse for studiet så tidleg. Samanlikna med dei andre gruppene er det flest på barnevern og sjukepleie (hhv 58 og 56 prosent) som fatta interesse for studiet i barne-eller ungdomstida. For allmennlærarane er talet 48 prosent medan det på sosionom er færrest med 40 prosent som svarar at dei fatta interesse i barne-eller ungdomstida.

På spørsmålet om kor høgt dei vil prioritere studiet, seier 33 prosent at studiet må kome i første rekke. 59 prosent svarar at dei vil arbeide mykje med studiet, men utan at det går ut over andre sider ved livet. 8 prosent seier at dei vil arbeide med studiane berre så mykje dei må. Samstundes forventar 80 prosent av studentane i førskulelærerutdanninga at dei skal bruke tid på løna arbeid i løpet av studiet, over ein fjerdedel meir enn 11 timar per veke. Vi ser altså at studentane er opptekne med andre ting enn studiet, noko som kanskje også kan seie noko om motivasjonen og i kva grad dei ser utdanninga som eit heiltidsprosjekt.

4.1.2 Innretting på profesjonen

Studentane har svart på kva som er svært viktig når ein skal vurdere ein jobb. Dei kategoriane som peikar seg ut er ein sikker jobb (61 prosent), ein interessant jobb (81 prosent) og ein jobb som gir kontakt med andre menneske (76 prosent). Her er det lite variasjon mellom gruppene. 48 prosent av førskulelærerstudentane seier det er svært viktig med ein jobb der ein kan hjelpe andre. Der skil førskulelærerstudentane noko seg frå dei andre utdanningsgruppene, som scorar høgare på dette. 55 prosent av allmennlærarane, 59 prosent av sjukepleiarane og 74 prosent av barnevernsstudentane svarar at det å kunne hjelpe andre er svært viktig når ein skal vurdere ein jobb. Dette kan kanskje ha samanheng med arbeidet sin karakter og kan indikere at barnehagen i mindre grad vert vurdert som primært hjelpetiltak enn sosialarbeidarutdanningane.

Ein gjennomgåande tendens er at studentane i alle gruppene legg lite vekt på faktorar som høg løn, mykje fritid og høve til fleksibilitet. Dei legg heller ikkje stor vekt på ein jobb der ein kan arbeide sjølvstendig. I spørjeskjemaet er omgrepet autonomi i yrket nytta og berre ein tredel av studentane svarar at dette er svært viktig. Her er eg usikker på om studentane har innhald på omgrepet. Eg har difor stilt spørsmål til 50 studentar i første året ved førskulelærerutdanninga og 30 studentar i fjerde året i deltidsutdanninga ved HVO 2006 om dei kjenner omgrepet autonomi. Ingen av studentane var fortruleg med omgrepet, noko som kan indikere at ein del av studentane i undersøkinga ikkje har visst kva dei har svart på. Eg finn difor at det vert vanskeleg å legge vekt på desse resultata. Hadde ein stilt spørsmålet på ein annan måte, kunne ein ha fått andre svar. I høve til dei forventningane ein kan stille til den autonome og profesjonelle førskulelæraren, kunne det ha vore interessant å utdjupe dette perspektivet.

Studentane i første studieåret vart spurde om kva som var formålet med å starte på den aktuelle utdanninga, og her svarar 86 prosent at formålet er å bli ein god førskulelærer. Talet for avgangsstudentane på det same spørsmålet er 80 prosent. Nesten kvar tredje student ser utdanninga som grunnlag for meir utdanning, medan ein av ti vil bruke utdanninga i eit anna yrke. Utifrå andre statistikkar veit vi at ein del førskulelærarar vel å gå over til arbeid i grunnskulen. Dette har samband med at L97 opna for at førskulelærarane kunne tilsetjast på småskulesteget. I forskrifta til opplæringslova finn vi at førskulelærarar kan tilsetjast på 1. klassetrinn i grunnskulen. For å få tilsetjing på 2-4 trinn må førskulelæraren ha minst 60 stp vidareutdanning innretta på undervisning på småskulesteget.

4.1.3 Viktige område i førskulelæraren sin kompetanse

Studentane vart bedne om å vurdere fire område med tanke på kor viktige desse var for å bli ein god yrkesutøvar, med svarkategoriar frå svært viktig til lite viktig/ikkje viktig i det heile tatt. Dei fire områda var fagkunnskapar, praktiske ferdigheiter, verdiar og haldningar og personlege evner. Desse har eg vurdert som viktige område i førskulelæraren sin kompetanse og dei er gjort greie for i teorikapitlet. Det er vanskeleg å vite om studentane ved starten av studiet har oversikt over dei ulike områda på ein slik måte at dei er i stand til å skilje klart mellom innhaldet i dei. Områda er dessutan av ein slik art at dei gjerne kan vere vanskeleg å skilje klart frå kvarandre. Eg har difor sett det som nyttig å gjere samanlikningar mellom svara frå første og siste semester, samstundes som eg har tatt

utgangspunkt i dei same områda i intervjuet. Ulike svar kan også indikere at studentane har endra syn gjennom utdanninga.

På kva som er viktige område for å bli ein god førskulelærer, svarar studentane i første året slik: 56 prosent seier at fagkunnskapar er svært viktige, 54 prosent ser praktiske ferdigheiter som svært viktige, 68 prosent svarer at personlege evner er svært viktig, medan 75 prosent av studentane ser på verdiar og haldningar som eit svært viktig område i yrkesutøvar sin samla kompetanse. Fagkunnskapar ser altså ut til å vere mindre viktige enn dei andre områda.

Tala frå studentane i tredje klasse viser at svara i stor grad samsvarar med resultata blant studentane første året når det gjeld kva som er viktige område for å bli ein god førskulelærer. Når det gjeld vurderinga av fagkunnskapar som svært viktige, er tala noko høgare hos avgangsstudentane (63 prosent), men utan at det inneber signifikante skilnader. Når fleire meiner at fagkunnskap er viktig, kan det mellom anna handle om at dei har fått meir innsikt i faga sitt innhald og betydning gjennom utdanninga. Data viser at rundt 90 prosent av svara ligg innanfor kategorien 4 til 5 (1 er *ikkje viktig i det heile tatt*, medan 5 er *svært viktig*). Dette kan indikere at studentane kanskje ikkje skil i særleg grad mellom dei ulike områda, eller at det er vanskeleg å skilje ut noko som meir sentralt enn anna. Eg har i arbeidet i hovudsak valt å fokusere på kategorien svært viktig i presentasjon av data, og gjennom samanlikning med dei andre studia kan ein gjennom dette få fram nokre tendensar. 60 % av førsteklasingane og 66 % av avgangsstudentane ser på praktiske ferdigheiter som svært viktige i yrket. Berre 30 prosent av førsteklassestudentane forventar likevel å få svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld utvikling av praktiske ferdigheiter. Meir om utbytte av utdanninga kjem i det følgjande.

4.1.4 Utbytte av utdanninga

Studentane i første året har blitt spurt om kva forventningar dei har til utdanninga når det gjeld utbytte, og ein har knytt dette til kompetanseområda ovanfor. Sameleis har ein spurt avgangsstudentane om kva utbytte dei har hatt av utdanninga innanfor kvart av desse områda. Når det gjeld forventningar om utbytte av utdanninga, svarar 55 % av studentane første året ved Høgskolen i Oslo (Volda manglar) at dei forventar å få svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld fagkunnskapar. 30 % forventar å få svært stort utbytte når det gjeld praktiske ferdigheiter og verdiar og haldningar. 40 % av studentane reknar med svært stort

utbytte av utdanninga med tanke på utvikling av personlege evner. Det er altså størst forventningar til utbytte knytt til fagkunnskapar, noko som kan sjåast på som naturleg sidan faga er relativt tydelege i utdanninga. Det er kanskje interessant at berre ein av tre forventar å få svært stort utbytte knytt til utvikling av praktiske ferdigheiter og at talet er høgare på utvikling av personlege evner. Ein skulle kanskje tru at studentane ville sjå på personlege evner som noko som er meir "naturgitt" og dermed ikkje så lett å utvikle gjennom utdanninga. Kan dette henge saman med ei oppfatning av at det praktiske lærer du først når du kjem ut i jobb?

Avgangsstudentane sine svar knytt til utbytte av utdanninga viser eit visst avvik i høve til forventningane til forventningane frå studentane første året. På spørsmålet om utvikling av fagkunnskapar svarar 41 % at dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga, medan berre 17 % svarar at dei har hatt svært stort utbytte når det gjeld praktiske ferdigheiter. Når det gjeld verdier og haldningar svarar 30 % at dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga, medan talet knytt til personlege evner er 27 %. Det vil kanskje vere vanskeleg å vurdere eit utbytte av utdanninga, før dei kjem ut i yrket, og kunnskapar og ferdigheiter blir sett på prøve i den praktiske kvardagen.

Eg har no trekt fram nokre kategoriar frå StudData-undersøkinga som eg finn relevante i høve til vilkår for profesjonell identitet som førskulelærar. Vidare vil eg utdjupe nokre av dei same kategoriane med svara frå intervjuet, i tillegg til at eg gjer greie for nokre andre sentrale funn med tanke på problemstillinga.

4.2 Presentasjon av data frå intervjuet

Som eg har vore inne på tidlegare har eg gjennomført intervju med 9 nyutdanna førskulelærarar det første året i yrket. Eg hadde i utgangspunktet 10 informantar men ein fall frå før vi kom i gang med intervjuet. Som utgangspunkt for intervjuguiden nytta eg ein del av spørsmåla i StudData-undersøkinga som eg gjerne ville ha utdjupa, og valde i tillegg nokre spørsmål som eg fann relevante for problemstillinga. Materialet er svært omfattande og ein del spørsmål har i ettertid vist seg mindre relevante. Eg må difor gjere eit utval utifrå ei medviten kategorisering. Før eg starta hadde eg som formål å gjennomføre minst to intervju det første året. På grunn av at det tok tid å få gjennomført første runde vart dette vanskeleg å gjennomføre og etter samtale med rettleiar vart det avgjort at eg skulle ta berre

eit intervju per informant. Eg ser at det kunne ha vore nyttig å ha eit intervju tidleg på hausten og eit seint på våren for å kunne gjere samanlikningar. På den andre sida hadde materialet då blitt endå meir omfattande. I presentasjonen nyttar eg ein del utsegner frå informantane som får fram synspunkt som er karakteristiske for fleire. For å sikre anonymitet har eg gitt informantane fiktive namn. To av informantane er styrarar, ei hadde arbeid som styrar eit halvt år før ho bytta jobb til pedagogisk leiar og resten er pedagogiske leiarar på avdeling. Alle arbeider i relativt små barnehagar med frå ei til tre avdelingar. To av dei er aleine som førskulelærar i sin barnehage.

4.2.1 Bakgrunn og motivasjon for yrket

Det er liten variasjon i alder blant informantane. Alle er i alderen 25-27 år og ingen av informantane kom difor rett frå vidaregåande skule, slik tendensen også var i StudData-materialet. Alle unntatt ei hadde praksis frå arbeid med barn før dei tok til på utdanninga, men ikkje alle hadde praksis frå barnehage. Praksisen omfatta arbeid i SFO, som assistent i skulen og dagmamma/au pair. Når det gjeld familiebakgrunn er også her tendensen lik det som kjem fram i StudData-materialet. Ingen av informantane har foreldre med høgare utdanning. To av informantane har mødrer som arbeider i barnehage og desse gir uttrykk for at yrkesvalet var medvite. Dei andre seier at det var nokså tilfeldig at valet fall på førskulelærerutdanninga. Det kunne like gjerne ha blitt sjukepleie eller allmennlærerutdanning. Hovudsaka var å arbeide med menneske. Eit utsegn frå Bente karakteriserer haldninga til fleire av informantane. Hennar reaksjon på opptaksbrevet var ”Skitt, kom eg inn då...?”.

Reaksjonane frå omgjevnadane har vore nokså like for dei fleste og dei har i hovudsak handla om haldningar til at yrket er travelt og dårleg betalt. Nokre har også fått spørsmål det kan vere nødvendig å ta ei utdanning i tre år for å passe barn. På den positive sida har fleire fått kommentarar om at dette er eit yrke dei ville passe til og at det truleg ville vere lett å få jobb. Elles har ikkje informantane opplevd noko stort engasjement frå omgjevnadane i høve til yrkesvalet.

4.2.2 ”Mange fag ser eg ikkje kva eg skulle med”. Vurdering av studiet

Ingen av informantane hadde klare forventningar til studiet, men ein gjengangar er at dei ikkje hadde forventat at utdanninga skulle vere så omfattande og innhaldsrik. *Eg trur nok at eg tenkte...slik som generelt i samfunnet, at det å vere førskulelærar og jobbe i barnehagen*

må vere ganske lett eigentleg, for du skal berre passe på ungane ikkje sant? Eg hadde litt den innstillinga at det kan ikkje vere vanskeleg (Berit). Ein generell tendens i svara er at utdanninga var vanskelegare enn dei hadde forventa og at dei ikkje hadde rekna med at den skulle vere så teoretisk. Fleire etterlyser ei meir praktisk barnehageorientering med tips til kva dei kunne gjere med borna. Av enkeltfag er studentane mest kritiske til formingsfaget og meiner at dette er for lite retta mot arbeidet i barnehagen. Generelt framhevar dei at dei er mest nøgde med lærarar som greidde å setje faget og teorien i samanheng med praksis. Ikkje uventa (med tanke på andre undersøkingar) nemner dei også personalleiing som eit tema dei gjerne ville ha lært meir om. I tillegg etterlyser fleire meir kunnskap om barn med særskilde behov og om foreldresamarbeid. Dette er kanskje område som kan opplevast som særleg utfordrande for førskulelærarar generelt og det kan difor vere naturleg at ein skulle ønske seg meir kunnskap om desse. Kva dei meiner dei har fått for lite kunnskap om, kan også henge saman med dei utfordringane dei har møtt i jobben. Det treng ikkje ha samanheng med at utdanninga la mindre vekt på desse emna enn andre.

Informantane si vurdering av praksis varierer noko, men felles for dei fleste er at praksis i utdanninga i liten grad harmonerer med slik dei opplever yrket dette første året. I hovudsak handlar dette om at det i praksisperiodane var mange fleire vaksne tilgjengeleg enn det er i ein reell arbeidssituasjon. *Du følte deg av og til litt lurt*, seier Kamilla og viser mellom anna til at øvingslærarane var for lite tydelege i tilbakemeldingane til studentane. Hennar oppleving var at dei sa noko og meinte noko heilt anna. Andre av informantane kjenner seg "lurt" på den måten at praksisperiodane har vore lite realistiske i høve til den faktiske kvardagen i barnehagen. Praksis har gjerne blitt opplevd som ein kunstig situasjon. Samstundes ser dei at det er vanskeleg å få til heilt realistiske situasjonar så lenge det faktisk handlar om ein læringssituasjon. Ein veit at ein skal vere i barnehagen ei avgrensa periode og sjølv om ein har leiardagar og liknande, er det andre som har det pedagogiske ansvaret og leiaransvaret for personalet. Når dei kjem ut i jobb, ser dei at dei ikkje får tida til å strekke til med tanke på å gjere det same som dei gjorde i praksisperiodane.

Ei av utfordringane for utdanninga i høve til praksis har vore å skape samanheng mellom teori og praksis. Informantane opplever at det har vore ein viss samanheng, mellom anna ved at ein har hatt oppgåver frå skulen som ein skal gjennomføre i praksis. I tillegg skulle studentane skrive ein praksisrapport der dei reflekterte over eit pedagogisk opplegg i lys av teori. På den måten har dei sjølve blitt utfordra på å skape ein samanheng. Det kjem ikkje

fram korleis skulen har følgd opp dette i undervisninga og kor involverte dei har vore i praksis. Sjølv om studentane har fått rettleiing av øvingslærar i praksis, kan det sjå ut til at i kva grad ein hadde faglege diskusjonar, var varierende og avhengig av den enkelte øvingslærar si innstilling.

4.2.3 Viktige område i førskulelæraren sin kompetanse

I StudData-undersøkinga vart studentane bedne om å svare på kva dei såg som den viktigaste kunnskapen for ein førskulelærar og ein delte her inn i kompetanseområda fagleg kunnskap, haldningar og verdiar, personlege evner og praktiske eigenskapar. Eg valde å stille spørsmål om desse områda i intervjuet for å få meir innsikt i om studentane hadde ei medviten haldning til desse. Erfaringane frå intervjuet viser at informantane hadde lite innhald på dei ulike omgrepa. For at informantane skulle kunne svare på spørsmålet om kva som var viktig kunnskap i arbeidet som førskulelærar, måtte eg forklare omgrepa for dei. Det var også dels vanskeleg for informantane å skilje klart mellom dei ulike områda. Særleg var dei usikre på kva som låg i omgrepet fagleg kunnskap. Det er naturleg å tru at studentane ville få ei auka innsikt i dette i løpet av utdanninga og det er difor eit spørsmål om kor medvitne studentane var omkring temaet når dei svarte på spørreskjemaet. Særleg gjeld dette i første klasse. Ein kan stille spørsmål om i kva grad studentane på dette tidspunktet hadde ei reflektert og gjennomtenkt haldning til temaet, sidan dei på dette stadiet har lite kunnskap om innhaldet i både utdanning og yrke. Eg vil nedanfor presentere hovudtrekka i svarea knytt til dei ulike kompetanseområda.

4.2.3.1 "At ein veit kvifor ein gjer ting". Viktige fagkunnskapar

Ein av informantane i intervjurunden, svarar slik på spørsmålet om kva som er dei viktigaste fagkunnskapane for å vere ein god førskulelærar og dette svaret gjenspeglar usikkerheita til mange av informantane:

Det var eit veldig vanskeleg spørsmål...(pause) Sånn som for eksempel planlegging og progresjon og at ein veit kvifor ein gjer ting, eller i alle fall at ein i det minste tenkjer over kvifor ein gjer det sånn. Refleksjon og planlegging. (Pause) Kunnskap om ungane sjølvst og dette med sosialisering, å sjå samanhengen mellom ungane og heimen og alle dei andre arenaene som dei har rundt seg, for det er faktisk veldig avgjerande for å kunne forstå ein unge (Grete).

Berit er også usikker på kva som ligg i omgrepet fagkunnskapar og nyttar ein del tid på å snakke rundt dette. Ho opplever at når ho brukar ord ho har lært i utdanninga og blir for teoretisk, får ho reaksjonar frå personalet. Ho opplever fagkunnskap som at ho kan hente støtte i kunnskapen sin når ho har behov for det.

Men eg meiner at fagkunnskapen ligg meir i meg sjølv, og sånn som på avdelingsleiarmøte kanskje at...no føler eg kanskje ikkje at vi får brukt så mykje fagkunnskap der heller då, men at fagkunnskapen på ein måte er den delen av utdanninga mi som eg kan bruke til å inspirere andre til å interessere seg for forskjellige tema, kanskje (Berit).

Begge desse svara kan tyde på at informantane ikkje er heilt sikre på kva som ligg i dei ulike områda. I alle høve finn dei det vanskeleg å vere konkrete på kva fagkunnskapar er. Andre ser ut til å ha ei viss oppfatning av dette. Etter at eg har forklart kva eg legg i dei ulike omgrepa nemner Anne pedagogikken som ein viktig basiskunnskap. Nokre vil kanskje kunne problematisere i kva grad pedagogikk skal definerast som eit fagområde. I mitt arbeid har eg lagt til grunn pedagogikken som del av fagkunnskapen på linje med dei andre faga i førskulelærerutdanninga.

Viktigast å få er pedagogikken, for alt det praktiske kan du kome fram til etter kvart. Det er bakgrunnen for alt ein gjer, vala som ein tek, situasjonar som oppstår i barnehagen, argumentere for at slik må du ikkje gjer (Anne).

Og ei anna i same retning: *Pedagogikken er viktigast. Men du kan ha andre, for eksempel musikk. Du må vite korleis du skal bruke fagkunnskapane. Pedagogikken blir difor grunnlaget for at du skal vite korleis du skal bruke for eksempel musikk (Bente).* Også fleire av dei andre nemner pedagogikken som sentral i studiet, som grunnlag for korleis ein skal handle i ulike situasjonar og som ein samanbindande faktor. Det kan sjå ut til at fleire ser på pedagogikken som meir teoretisk enn dei andre faga i utdanninga. Kunnskap om barns utvikling ser ut til å vere eit område fleire av informantane vektlegg som sentralt.

4.2.3.2 ”Du slepp å lære det”. Praktiske ferdigheiter som kompetanse

Praktiske ferdigheiter vil av mange skildrast som taus kunnskap, at ein kan noko som gjer at ein handlar utifrå ein slags ”ryggmargsrefleks” utan å måtte tenke over korleis ein skal handle. I barnehagen ser mellom anna det å få dagane til å gli mest mogleg friksjonsfritt ved at alle dei praktiske oppgåvene vert utførte, ut til å vere viktige eigenskapar i ein hektisk kvardag. Også på spørsmålet om kva som er viktige praktiske ferdigheiter, varierer

svara frå informantane. Ei svarar slik: *Sunn fornuft. Ser an situasjonen, kva som skjer. Går ikkje slavisk etter bøkene. Sette grenser for borna er viktig. Det vart ikkje lagt vekt på i utdanninga* (Kamilla).

Eli svarar slik: *Korleis du handterer kunnskapen din på praktisk vis. Du treng mykje meir personalsamarbeid enn i andre yrke. Slik...kva er det no det heiter...det sosiale samspelet mellom dei vaksne, det treng du mykje meir. Det sosiale samspelet med borna...ein kvar som gjeng på førskulelærarutdanning føler det. Du slepp å lære det* (Eli). Det kan her sjå ut til at dei praktiske ferdigheitene vert vurderte som noko som ligg i den enkelte, som naturgitte kvalitetar.

4.2.3.3 ”At du er ein tydeleg leiar, både for barn og vaksne”. Personlege evner som kompetanse

Synet på kva personlege evner som er viktigast, varierer mellom informantane. Det som kjem fram er at ein ikkje må vere for beskjeden, det er viktig at ein er glad, utovervend og kan bruke seg sjølv i arbeidet. Evne til å vise omsorg vert trekt fram som viktig, og at ein må vere tolmodig, fleksibel og spontan. Kamilla seier det slik: *Å ikkje ta seg sjølv så høgtideleg. Å kunne vere den som tøysar og tullar. At du kan leike, samtidig som du er den vaksne som bestemmer, samtidig som ungane får vere med på å bestemme.* Berit meiner også at det er viktig å vere ein tydeleg leiar både for barn og vaksne, slik at personalet veit kva dei skal forholde seg til. *Men eg tenkjer sånn at viss du ikkje kan diskutere og kome med kva du meiner, så lurar eg på kva du eigentleg gjer i eit sånt arbeidsmiljø som ein barnehage. For der må ein kommunisere* (Berit). Evne til kommunikasjon ser ut til å vere sentralt i oppfatninga av kva personlege evner ein treng som førskulelærar. Fleire legg vekt på at ein må kunne kommunisere godt med andre når ein skal arbeide i barnehage. Dette ser ut til å vere relevant både i høve til foreldre, personalet og borna.

4.2.3.4 ”Det er slik som berre veks seg til”. Verdier og haldningar som kompetanse

Spørsmålet om kva verdier og haldningar som er viktige i yrket som førskulelærar, ser ikkje ut til å vere enkelt å svare på. Janne svarar slik: *Det er slik som berre veks seg til. Eg veit ikkje korleis eg skal svare på dette. Det skjer så gradvis. Men eg trur haldningane mine har endra seg, for no ser eg, tenkjer eg at...å ja, det var derfor ho (fskl) gjorde det og det. Eg forstår meir. Det var litt artig å sjå.*

Eli er også usikker: *Empati. Nei, eg veit ikkje. Eg er no veldig opptatt at dette personalsamarbeidet eg då. Og eg er meir opptatt av det enn kanskje det med ungane.*

Fleire av dei andre informantane gir også uttrykk for at dette er eit vanskeleg spørsmål. Det er ikkje lett å skulle konkretisere kva som er viktige verdiar og haldningar for ein førskulelærer. Nokre er inne på det med respekt for andre. At ein er bevisst på vaksenrolla er også nemnt. Berre ein av studentane er klar på at ho lærte noko om dette i studiet.

Eg syns det er viktig dette med å vere positiv og tenke positivt og ikkje svartmale. Sånn som haldningar til det med foreldresamarbeid. Viss ikkje dette vart bevisstgjort i utdanninga, kunne det lett føre til at du berre ga blaffen i desse foreldra som kom og leverte og henta kvar einaste dag. Berre ein sånn ting, der har skjedd ei haldningsendring. Synet på ungar, respekt for ungar og ungar sitt initiativ (Grete).

4.2.4 ”3 år og pøse på med kunnskap” eller ”Kva kan eg då? Eg kan ingen ting”. Utbytte av utdanninga

Informantane vart bedne om å vurdere kor nøgde dei var med utbyttet av utdanninga. Sidan eg sjølv hadde spela ei rolle i delar av utdanninga deira, la eg stor vekt på at dei skulle kjenne seg fri til å snakke ope ut om denne. Tilbakemeldingane var at dei ikkje opplevde dette som problematisk. Fleire av informantane gav uttrykk for at dei syns det var vanskeleg å vurdere kor nøgde dei er med utdanninga og kva utbytte dei har hatt av denne. Overskrifta gjenspeglar denne usikkerheita. Gjennom samtalan kom det likevel etterkvart fram ein del synspunkt, og generelt meiner informantane at dei har hatt nytte av utdanninga sjølv om dei kanskje ikkje såg dette undervegs i studiet. Dei er jamt over nøgde med utdanninga utan å vere særleg konkrete på kva dei er nøgde med eller kvifor dei er nøgde. Som eg var inne på tidlegare var dei misnøgde med formingsfaget og dei etterlyser meir praktiske tips til aktivitetar som dei kunne ha nytta i arbeidet. Noko av det dei trekker fram i høve til utbytte er at dei har hatt stor nytte av diskusjonar med medstudentar, enten organisert som gruppearbeid i studiet eller som frivillig kollokvieaktivitet. Fleire framhevar betydninga av aktive medstudentar. Dette gjeld særleg dei som har vore i miljø med andre som har vore opptekne av å diskutere problemstillingar knytt til utdanninga og yrket.

Ein av informantane svarer slik på spørsmålet om utbyttet av utdanninga: *Det er litt for nære no å vurdere kva utdanninga har gitt meg, så det er litt vanskeleg å vurdere utdanninga* (Bente). I dette ligg det kanskje ei oppfatning av at kor nyttig utdanninga har

vore vil vise seg etterkvart som ein møter ulike utfordringar. Å vurdere om utdanninga har kvalifisert dei for yrket, er kanskje ikkje lett. Svara frå informantane varierer noko, men dei fleste har likevel ei oppfatning av at utdanninga har påverka dei på ein eller annan måte. Eli svarar slik: *Eg må berre sei at eg følte kanskje at, uff, no er eg ferdig og skal faktisk ha ansvar for ei gruppe på 18 barn. Kva kan eg då? Eg kan ingen ting.* Seinare i intervjuet ser det litt lysare ut: *Og eg kan mykje sånn reint fagmessige ting. Men det er kanskje på teoriplanen i forhold til det praktiske. Det er det eg manglar, den samanhengen der.* Dette kan henge saman med noko av det dei nyutdanna peikar på som noko dei sakna i studiet, nemleg større samanheng mellom teori og praksis. Dette har eg omtala ovanfor.

Kamilla har desse tankane om korleis studiet har kvalifisert henne for yrket: *Det er mykje opp til deg sjølv og kva du gjer det til. Sjølv sagt har dei hatt betydning, eg visste ingen ting og har lært sinnssjukt masse. Eg har ikkje fått plassert alt endå...3 år og pøse på med kunnskap.* Ho er også inne på forholdet mellom teori og praksis som kan opplevast som vanskeleg: *Ingen hadde budd meg på alle dei praktiske tinga. Eg var innstilt på å gjere ein jobb som eg hadde gått på skule for å lære, men kom no på jobb for å få dagen til å gå og få alt til å gå rundt. Det var mange småting eg ikkje var budd på.* Trude er inne på det same: *Eg merkar at når det er på det mest kaotiske, er det liksom berre det å få dagen til å gå som er det viktigaste.* Ho fortel vidare om si oppleving av kor det praktisk arbeidet sluker mykje av tida og at ho opplever dette som vanskeleg å gjere noko med. *Eg ville i staden ha brukt tida på å vere saman med borna. Men det går ikkje an å seie at når ein er førskulelærer skal ein ikkje halde på med dei tinga der, for dei er flinke alle som jobbar der. Men det å koste golv syns eg ikkje noko om.* Trude gir likevel uttrykk for å ha hatt nytte av utdanninga: *Eg har nok fått fagkunnskapar gjennom studiet og det påverkar alt eg gjer. Eg tenkjer mykje over det eg gjer... dette påverkar haldningane. Eg ser at eg har blitt meir bevisst på å gå inn og hjelpe barn som ikkje leikar med andre, og såne ting.*

Andre kjende seg i utgangspunktet sikrare på kvalifikasjonane: Sølvi om Berit kjende seg godt kvalifisert, fekk ho litt panikk når det var tid for å søkje på jobbar og ho var redd for å ikkje meistre jobben:

Den største skrekken var å kome på ein arbeidsplass der alle forventa at eg skulle kunne alt frå topp til tå frå første dag. For det veit eg at mange har gjort då. At ein skal takle den frå dag ein. Sjølv brukte eg to månader på å ...første månaden var eg

ikkje meg sjølv, trur eg. Eg var langt utanfor meg sjølv eigentleg. Du har forventningar til deg sjølv og andre og må finne din eigen plass i miljøet (Berit).

Slike tankar vil nok prege mange som har avslutta utdanninga og skal handtere overgangen mellom utdanning og yrke. Det er naturleg at ein er noko usikker i slike samanhengar og dette vil nok også kunne vere avhengig av både dei krav ein stiller til seg sjølv og kva krav ein blir møtt med den første tida i arbeidet. Dette sitatet kan også slik eg ser det vere noko typisk for den ferske arbeidstakaren, at ein er usikker på om kompetansen strekker til for den jobben ein skal gjere.

4.2.5 ”*Eg var så heldig at fredagen før eg skulle byrje, så fekk eg vere vikar på avdelinga.*”
Den første tida i jobben.

Slik fekk Berit høve til å skaffe seg litt informasjon om den avdelinga ho skulle ha ansvar for som pedagogisk leiar. Eit gjennomgangstema hos informantane er at introduksjonen til jobben har vore noko mangelfull i høve til erkjende behov hos dei nyutdanna. Berre ein av informantane har tydeleg og formell arbeidsinstruks og ingen av dei har vore gjennom noko form for introduksjonsprogram for nytilsette. Dei har i stor grad sjølv måtta skaffa seg den informasjonen dei treng for å kunne utføre jobben etter beste evne. Dei næraste å spørje har for dei fleste vore assistentane på avdelinga som då altså har fått eit uformelt ansvar for introduksjonen av ein overordna. Dette kjem godt fram i Bente si skildring av den første tida: *Ingen av dei som styrte var der, styraren hadde ferie og førskulelæraren hadde permisjon. Ingen hadde ansvar for oppfølging. Måtte finne ut av ting sjølv... Mange ting veit eg ikkje enno. Enkelte ting kunne eg godt ha fått visst før.* Det å overlate til den nyutdanna sjølv å stille dei relevante spørsmåla, ser ut til å vere nokså vanleg. Spørsmålet er om dei nyutdanna veit kva som er relevant å spørje om? Felles for alle informantane er at det overordna nivået (eigar, enten det er privat eller kommunal) ikkje har vore involvert i introduksjonen av dei nytilsette, sjølv ikkje når ansvarleg overordna på arbeidsstaden har vore borte.

Fleire av informantane er inne på at dei opplever det første året som viktig. Eli er konkret på kvifor ho tenkjer slik: *Det er ikkje berre det at eg må finne mi rolle som førskulelærar, for den rolla har eg aldri hatt før og det tek tid... Eg trur det første året er viktig uansett, for då legg du lista for korleis du vil ha det.* Det kan altså sjå ut til at dei nyutdanna ikkje har hatt det særleg lett med tanke på å bli sosialisert inn i jobben. Det kunne vere interessant å

sjå om dei negative erfaringane frå første tida i yrket verkar inn på identiteten som førskulelærar på lenger sikt. Det har eg dessverre ikkje høve til å finne ut av i denne omgangen.

4.2.6 ”Eg ser at eg ser ein del ting som assistentane ikkje ser”. Tilhøvet mellom førskulelæraren og lekfolket, skilnad i kompetanse og ansvar

Eg var oppteken av å få informantane til å seie noko om skilnaden i kompetanse mellom førskulelærarane og lekfolket. Ein tendens har vore at førskulelærarane har vore tilbakehaldne med å framheve sin eigen kompetanse. Gjennom samtalane fekk eg eit inntrykk av at dei er redde for å skilje seg ut frå resten av personalgruppa og dei ønskjer ikkje å ”prakke” teori på assistentane sine.

I intervjuar kjem det fram at assistentane ofte er svært flinke til praktiske ting og at dei nyutdanna førskulelærarane gjerne kjenner seg litt underlegne på dette området. Det at assistentane har denne praktiske kunnskapen kan også vere til hjelp i kvardagen, og informantane knyter dette til at assistentane har lenger erfaring frå barnehagen enn dei sjølve. Samstundes trekker dei fram at førskulelæraren har ei anna oversikt enn assistentane og at dei greier å sjå ting i ein større samanheng. Dei meiner at dei sjølve er betre i stand til å reflektere over ulike sider ved jobben og si eiga rolle. Haldningane til arbeidet kan vere annleis og dette omfattar også haldningar til barn og foreldre. Førskulelærarane vurderer seg sjølve som flinkare til å argumentere fagleg. Likevel er informantane forsiktige med å trekke fram område der dei sjølv kan gjere ein betre jobb enn assistentane, og det kan sjå ut til at ein gjer mykje av dei same oppgåvene.

Når det gjeld arbeidsoppgåver kjem det fram at barnehagane informantane arbeider i er prega av ein flat struktur. Arbeidsoppgåver vert gjerne styrt av lyst og interesser. Det kan også sjå ut til at vaktlister er meir styrande for fordeling av oppgåver enn formell plassering. Korleis dette vert opplevd varierer noko. *Du har dette med at vi skal gjere det same som assistentane. Men dei har ikkje gått tre år på skule, så kvifor skal vi eigentleg gjere det same då? Det er sånn typisk flatt...* (Bente). Trude gir uttrykk for frustrasjon over at ho gjer andre ting enn ho trudde ho skulle gjere som førskulelærar. *Eg tenkjer ofte på at eg har no vel ikkje gått på skule for å stå på kjøkkenet ein heil dag og rydde etter måltida og sånn...og koste golv og riste teppe og alt det der. Det syns eg er heilt bortkasta. Eg*

synes det er hol i hovudet at eg skal halde på med dei oppgåvene der. Fleire gir uttrykk for det same. Men ingen av informantane har tatt opp dette med personalet og det kan sjå ut til at dei på sett og viss aksepterer at det må vere slik.

Det å lage planar for arbeidet på avdelinga og å delta på diverse møte internt og eksternt ser ut til å vere typiske leiaroppgåver. I tillegg er det førskulelæraren som er ansvarleg for foreldresamtalar. Det kan sjå ut til at ansvarsfordelinga ligg nedfelt i dei daglege rutinane. Det er ingen som har arbeidd spesifikt med rolleavklaring i personalgruppa, men det kjem fram at det er førskulelæraren som er ”sjef”. Dette viser seg mellom anna ved at det er førskulelæraren som skal ta avgjerder og som blir forventa å handtere vanskelege saker.

4.2.7 ”*Profesjonell er ikkje akkurat det eg koblar opp mot barnehage*”. Profesjonell eller god førskulelærer?

Å skilje mellom å vere ein profesjonell og ein god førskulelærer er ikkje lett og fleire meiner at dette er noko som heng i hop. Å vere profesjonell handlar om å ta jobben seriøst og gjere ein god jobb med borna. Då er du også ein god førskulelærer. Men til det profesjonelle knyter ein kanskje også meir formelle tilhøve, og fleire nemner mellom anna teieplikta. Her har førskulelærarane og assistentane gjerne ulike tradisjonar og oppfatningar. Informantane gir uttrykk for at haldningane til teieplikta ikkje er så medviten blant lekfolket og at dei sjølve gjennom utdanninga har blitt merksame på kor viktig dette er. Elles ser det ut til at det å tenkje på rolla som førskulelærer som ein profesjonell ikkje ligg høgt i bevisstheita hos informantane. Om eg først hadde stilt spørsmålet om kva som karakteriserer ein god førskulelærer, ville eg kanskje få meir utfyllande svar.

4.2.8 ”*Nei eg veit ikkje eg...eg meiner at eg har det viktigaste yrket i verda*”. Profesjonell identitet som førskulelærer

Slik svarar Kamilla på spørsmålet om profesjonalitet i førskulelæreryrket. Ho held fram: *Ingen skal få fortelje meg at eg berre er ei barnehagetante.* Samstundes er ho ambivalent til kompetansen sin og kjenner at ho ikkje har kontroll på alle område. Som ho seier, gled ho seg til å bli ferdig med dette første vanskelege året. Men gjennom studiet har ho lært seg å reflektere og å evaluere seg sjølv. Det gjer ho heile tida, meiner ho. Janne er også opptatt av at omgrepet barnehagetante er med på å avprofesjonalisere yrket. Tante er noko alle kan bli.

Ikkje alle kan eller bør bli førskulelærer. Ho meiner sjølv at ho har dei eigenskapane som skal til for å vere ein profesjonell førskulelærer og er stolt av yrket sitt. Folk blir litt overraska over det, trur ho. Kva som pregar identiteten som førskulelærer er vanskeleg å svare på, men både praktisk og teoretisk kunnskap ein har fått gjennom utdanninga, pregar ein. Felles for fleire er oppfatninga av ei bevisstheit som skil dei frå lekfolket. Dei har ein kunnskap som gjer at dei skil seg frå andre. Mari har tenkt mykje på det med å vere ein profesjonell førskulelærer og meiner at dette heng saman med evna til å ha oversikt over alt, både formelt og innhaldsmessig. For at ho sjølv skal bli ein profesjonell førskulelærer er det område ho må jobbe meir med og bli flinkare i. Men ho meiner at ho har i seg det som trengs for å bli ein profesjonell førskulelærer. Ho treng berre litt meir tid og erfaring.

Informantane kan ikkje hugse at det med profesjonell identitet var eit sentralt tema i utdanninga. Nokre syns dei hugsar noko, men ikkje på ein slik måte at det har sett spor. Likevel kjem det fram at ein har diskutert førskulelærarrolla gjennom studiet, i ulike samanhengar med andre studentar. Det at førskulelæraren er den ansvarlege, kan det sjå ut til at dei har hatt eit medvit om. Nokre av informantane seier at dei har blitt meir medvitne på dette spørsmålet etter at dei fekk tilsendt intervjuguiden og at samtalen med meg har fått dei til å tenke over den profesjonelle identiteten i større grad enn tidlegare. Det kan kanskje indikere at spørsmålet om profesjonalitet ikkje er så sentralt i førskulelæraren sin kvardag.

4.2.9 Nettverk

Eit av spørsmåla til informantane var i kva grad dei deltek i nettverk der dei kan diskutere arbeidet sitt og førskulelærarrolla med andre førskulelærarar. Dei to som er styrarar har eit slikt nettverk i kommunen, med nokså regelmessige møte. Det kjem ikkje godt nok fram i intervjuet kva som er innhaldet i desse møta. Dei som har andre førskulelærarar i barnehagen, har faste leiarmøte. Innhaldet på desse møta ser hovudsakleg ut til å handle om praktiske ting. Kamilla seier at dei har etterlyst det faglege på møta utan å få gjennomslag, og Eli har prøvd å innføre faglege drøftingar i sin barnehage. Tilbakemeldinga frå dei andre førskulelærarane var *...at det var tjue år sidan dei hadde utdanna seg og dei gadd ikkje bruke fritida si på å lese bøker* (Eli). Fleire av informantane seier at dei diskuterer jobben sin med tidlegare medstudentar eller venner som sjølv arbeider i barnehage, men at dette kanskje ikkje vert så ofte som dei har behov for. Elles er alle medlem i Utdanningsforbundet, men ingen av dei er særleg aktive her. Fleire har gitt uttrykk for at

det er såpass mykje å setje seg inn i dette første året at dei ikkje har kapasitet til å engasjere seg aktivt i fagforeininga.

4.3 Avslutning

Eg har i dette kapitlet gjort greie for dei kategoriane frå intervju og StudData-undersøkinga eg finn mest sentrale i høve til problemstillinga mi. På grunn av at materialet var svært omfattande, har eg gjort utval i høve til kva eg har funne mest relevant. I neste kapittel vil eg nytte materialet som grunnlag for drøfting i lys av teori.

5.0 Drøfting av teoretiske perspektiv på dannelsprosessen

I den seinare tida har eg ved fleire ulike høve møtt oppfatningar om at det no er viktig å styrke førskulelæraren som fagperson i barnehagen. Førskulelæraren si rolle må gjerast tydeleg og ho må bli bevisst sitt faglege ansvar som pedagog og leiar, vert det sagt. Som eg var inne på i innleiinga møter førskulelæraren store utfordringar og ein kompleks kvardag. Ein står i det eg vil kalle ei brytningstid der ein i barnehagepolitikken går frå at ein har vore mest opptekne av økonomi og utbygging til eit større fokus på innhald, gjennom satsinga på "Barnehageløftet". Vi ser at ei kraftig auke i utbygginga av barnehagar fører til mangel på førskulelærarar og fleire dispensasjonar frå utdanningskravet, samstundes som krava til barnehagane og førskulelærarrolla aukar. Lov om barnehagar (2005) slår fast at barnehagen skal vere ei pedagogisk verksemd og barnehagen skal legge til rette for både omsorg, oppseding og læring. Barnehagesektoren er flytta over til Kunnskapsdepartementet og skal no vere ein del av utdanningssystemet. Dei som arbeider i barnehagen skal altså ikkje berre passe barn, som det så ofte vert formulert.

Utgangspunkt for mi interesse for dette temaet er ei oppfatning av at førskulelæraren er viktig for kvaliteten på barnehagen sitt innhald og eg er oppteken av kva som skjer med førskulelæraren i møtet med yrkesfeltet. Førskulelæraren si rolle blir utfordra gjennom at barnehagen er lekmannsprega og tradisjonell slik eg har skildra det i teorikapitlet, og den vert møtt med motstridande forventningar og krav frå ulike grupper. Ein møter forventningar til rolla både frå overordna samfunnsnivå og ned til forventningar frå dei borna ein møter i arbeidet (Bae 1996). Då er det ikkje likegyldig kva førskulelæraren står for eller formidlar som yrkesutøvar. Det blir også viktig at førskulelæraren er bevisst på si eiga rolle og sin profesjonelle identitet. Barnehagen treng dyktige pedagogar som kan styrke barnehagen som pedagogisk institusjon for å kunne gi eit kvalitativt godt tilbod.

Drøftinga vert lagt opp slik at eg i første del drøftar vilkår for profesjonell identitet generelt og i lys av barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt. Vidare drøftar eg utfordringar førskulelærarane møter i danning av profesjonell identitet. Her vil eg drøfte korleis tilhøve knytt til rekruttering/bakgrunn, utdanninga og praksis/møtet med yrkesfeltet er med på å forme den profesjonelle identiteten. Når det gjeld teori drøftar eg i hovudsak teori som er presentert i teorikapitlet, men eg vil gjere avgrensingar og velje ut noko som meir relevant å drøfte enn anna. Noko av teorien fungerer som eit bakteppe for å forstå barnehagefeltet og vil såleis ikkje verte drøfta. I tillegg har eg vurdert det som relevant å i

enkelte høve belyse presentert teori og empiri med nye teoretiske perspektiv som ikkje er gjort greie for i teorikapitlet.

Eg kan ikkje utifrå materialet eg har, slå fast korleis den profesjonelle identiteten vil virke inn på profesjonell praksis, men eg kan drøfte dei vilkåra eg har funne for danning av profesjonell identitet som førskulelærer. Sidan eg har hatt fokus på studentar i utdanninga og det første året i yrket, vil eg ikkje kunne seie noko om vilkår for profesjonell identitet vidare i yrkeslivet. Eg ser at det kunne vere ei interessant oppfølging.

5.1 Profesjonell identitet

Eg har tidlegare argumentert for at ein som førskulelærer utviklar ein profesjonell identitet, basert på livserfaring generelt, på tidlegare erfaringar som og med barn, på utdanning og i møtet med yrkesfeltet. Den profesjonelle identiteten er altså den delen av identiteten som handlar om å vere ein profesjonell yrkesutøvar. Både teoretiske kunnskapar og ulike typar erfaringar konstituerer den profesjonelle identiteten. Denne utgjer ein del av den generelle og breiare sjølvidentiteten og er altså noko som blir skapt over tid. Så lenge førskulelæraren opptrer i profesjonell yrkespraksis, vil han eller ho ha ein profesjonell identitet. I den profesjonelle identiteten ligg det oppfatningar av kva som er god yrkesutøving. Det finst likevel ingen standard identitet som god førskulelærer. Dette vil variere med bakgrunn og erfaring og kan utviklast på ulike måtar, samstundes som den heile tida er i endring. Bae (1996) peikar på at den enkelte førskulelærer må ta ansvar for korleis ho sjølv vel å tolke rolla utifrå dei motstridane forventningane ein møter. Det er her viktig å skilje mellom profesjonsidentitet som eit kollektivt fenomen og profesjonell identitet som individuelt, noko eg kjem tilbake til seinare.

Det å vere ein profesjonell yrkesutøvar er i dag gjerne knytt til det å ha tatt ei utdanning som kvalifiserer for yrket. Ein opplever ofte forventningar om at ein skal meistre alle sider ved yrket når ein har fullført utdanninga. Som førskulelærer er ein likevel ikkje ferdig kvalifisert når ein kjem ut i arbeid, men treng også praktisk kunnskap og erfaring for å kunne møte dei krav og utfordringar som ligg til arbeidet. Dette kan for mange opplevast som eit dilemma, særleg om forventningane til prestasjonar er store frå omgjevnadane eller seg sjølv. Ein møter eit felt der mykje praktisk kunnskap er utvikla gjennom praktisk handling og ein skal som førskulelærer finne sin legitimitet i dette praksisfeltet. Den kunnskapen førskulelæraren har tileigna seg gjennom utdanninga er ikkje instrumentell, og

får difor sin verdi i møtet med praksisfeltet. Gjennom utdanninga har ein mellom anna tileigna seg teoretisk kunnskap. Dette er ikkje kunnskap som gir instruksjonar for handling, men som gjer ein i stand til å tenke og reflektere. Eit relevant spørsmål for drøftinga vil vere kva det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget er, som kan supplere det praktiske og kva som skil denne frå den allmenngyldige kunnskapen. Det sentrale er tilhøvet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Ei generell drøfting omkring tilhøvet mellom teori og praksis er for omfattande og komplisert til å gå inn i her.

I teorikapitlet var eg inne på Grimen og Nortvedt sine synspunkt på teoretisk og praktiske kunnskap. Tilhøvet mellom praktisk og teoretisk kunnskap har tradisjonelt blitt forstått ut frå to perspektiv. Den eine ser praktisk kunnskap som anvendelse av teori, og der teorien blir primær som grunnlag for handling (Grimen og Nortvedt 2004). Dette kan seiast å vere ei instrumentell forståing av tilhøvet mellom teori og praksis. Den andre måten å sjå det på er at praktisk kunnskap er det primære og at teorien spring ut av praktisk kunnskap utan å kunne frigjere seg frå denne. Begge desse innfallsvinklane er problematiske og til dels ei forenkling, og Grimen og Nortvedt framhevar at korkje teori eller praksis er berre ein ting. Både innanfor teori og praksis finn vi motsetnader, samstundes som kompleksiteten i forholdet mellom teori og praksis er stor. Grimen og Nortvedt nyttar omgrepet *indeksert kunnskap* for å vise at praktisk kunnskap er kunnskap og ikkje berre intuisjon. Kunnskap er indeksert når den pekar tilbake på kunnskapsberaren og situasjonen den vert lært i. Teoretiske kunnskap er ikkje indeksert på same måte. Men som den teoretiske kunnskapen, kan praktisk kunnskap artikuleraast verbalt eller gjennom handling. Felles for teoretisk og indeksert praktisk kunnskap er at kunnskapen kan bli lært, overført, den kan akkumulere og bli kritisk etterprøvd (Grimen og Nortvedt 2004). I eit slikt perspektiv kan den teoretiske og praktiske kunnskapen vere noko som supplerer kvarandre, framfor at ein fokuserer på motsetnadane. I barnehagen møtest som kjent ulike yrkesgrupper med ulike tradisjonar og ulike type kunnskap. Slik eg ser det vil det difor vere viktig å skape bru mellom dei ulike kunnskapsformene om ein skal oppfylle samfunnsmandatet. Førskulelæraren vil ha bruk for å utvikle sin praktiske kunnskap for å bli ein kompetent og profesjonell yrkesutøvar. På same måte vil assistentane ha nytte av meir teoretisk innsikt for å få betre forståing for dei pedagogiske prosessane. Dette føreset ein utvikla dialog og gjensidig respekt for ulike måtar å utvikle kunnskap.

I tilknytning til spørsmålet om artikkelasjon av kunnskap, kan vi trekke inn Säljö (2001) sitt perspektiv på læring i praksis og språket som eit medierande reiskap for læring. Säljö tek her utgangspunkt i Vygotsky (1986) og Bruner (1990) sine teoriar om språk. Språket vert ein medierande faktor og viktig for å konstituere tilhøvet til omverda. Slik kan ein ved bruk av språket i barnehagen bidra til å skape felles meining og innhald. Førskulelærarane og dei ufaglærte har ulike utgangspunkt og har lært å jobbe i barnehage på ulike måtar. Her blir språket viktig for å skape felles meining og å forstå barnehagen ut frå eit felles grunnlag. Då må kunnskapen artikkelast. Säljö nyttar ei inndeling av dei ulike funksjonane til språket som kan vere nyttig i denne drøftinga. Han deler språket i ein utpeikande, ein semiotisk og ein retorisk funksjon. Den utpeikande funksjonen er den minst komplekse og handlar om fokus, eller at vi kan peike ut og setje ord på ting i omverda. Den semiotiske funksjonen handlar om å utvikle eit språk ein kan tenke med. *Å tilegne seg språklige kategorier som gjør at en kan delta i sosiale samspill, former også vår måte å tenke på* (Säljö 2001:89). Slik kan språket bli eit bindeledd og eit reiskap for samhandling. Gjennom språket sin retoriske funksjon har vi utvikla reiskapar for å skape meining gjennom sosiale praksisar og mellom menneske som handlar. Språket blir såleis grunnlag for handling (Säljö 2001).

Som vi ser kan altså språket vere ein viktig faktor for å skape felles meining. Det å vere ein profesjonell førskulelærar handlar ikkje berre om å ha ein viss type kunnskap, men også om evne til å skape felles forståing for kva som er viktig i barnehagen. Førskulelæraren må som profesjonell syte for at barnehagen yter eit kvalitativt godt tilbod, og med mange ufaglærte vert evna til rettleiing sentralt. Den særskilde kompetansen som førskulelæraren har fått gjennom utdanninga, er mellom anna at ein har tileigna seg eit utvikla fagspråk. Dette språket gjer ein i stand til å diskutere og stille seg kritisk, både i høve til teori og praksis og er ein viktig del av den profesjonelle identiteten som førskulelærar. Samstundes ser eg det som ei utfordring at fleirtalet i barnehagen ikkje har utvikla det same språket og ein manglar difor felles omgrep som grunnlag for handling og refleksjon. Dette gjer jobben til førskulelæraren særleg utfordrande med tanke på å skulle skape felles meining.

5.1.1 Profesjonell identitet kontra profesjonsidentitet

Den kollektive identiteten eller profesjonsidentiteten er knytt til i kva grad ein person identifiserer seg med profesjonen og er altså noko anna enn den profesjonelle identiteten. Likevel vil desse to henge saman, sjølv om det er individuelle skilnader i kor samanfallande dei er (Heggen 2007). Som førskulelærar identifiserer ein seg, om enn i varierende grad,

med felles symbol som definerer førskulelærarprofesjonen. Dette vil mellom anna kunne skje gjennom utdanning, men ikkje minst i direkte møte med andre førskulelærarar. I mange barnehagar er førskulelæraren den einaste med slik utdanning og lekfolket er til vanleg i overtal. Førskulelæraren har då ingen nære identifikasjonskjelder for rolla som førskulelærar. Om dette kan dette virke inn på den profesjonelle identiteten vil eg drøfte seinare.

Kor sterk er profesjonsidentiteten kontra den profesjonelle identiteten og kva styrer kva? I høve til profesjonsidentiteten er gjerne strategiske interesser meir synlege enn i den profesjonelle identiteten. Det å høyre til ei gruppe kan handle om status, lønn og det å bli sett og respektert som ein profesjon. Slik sett kan det vere motsetnader mellom den kollektive og den individuelle identiteten (Profesjonell identitet). For førskulelærarprofesjonen er spørsmålet om arbeidstid viktig og ein arbeider for gode vilkår for førskulelæraren, til dømes når det gjeld ubunden arbeidstid, tid til møte og så vidare. Dette kan stå i motsetnad til kva ein meiner er god praksis og kva ein som profesjonell førskulelærar meiner det er viktig å bruke tid på. Debatten rundt spørsmålet om førskulelæraren nyttar for mykje tid på andre oppgåver enn arbeidet med borna har vore sterk i mange år og førskulelæraren kan oppleve dette som problematisk. Den nye lova (2005) og rammeplanen (2006) legg opp til at førskulelæraren skal ha ein rettleiingsfunksjon i høve til dei andre tilsette. Ved at førskulelæraren er fråverande i det direkte arbeidet med borna, vil assistentane i større grad i praksis verte dei ansvarlege for borns læring. Slik kan lekmannsperspektivet i barnehagen bli styrka. Med bakgrunn i ulike kunnskapar og ferdigheiter blant personalet, vil ein ha ulike føresetnader for å utføre arbeidet. Då er det viktig at førskulelæraren som profesjonell er i stand til å rettleie personalet slik at dei vert sett i stand til å gjere ein god jobb med borna, i samsvar med overordna krav. Samstundes kan profesjonen oppleve det som eit dilemma at ein gjennom dette kan gjere seg sjølv overflødig i det pedagogiske arbeidet med borna. Dette er særleg aktualisert i tider med press mot profesjonen.

5.2 Om tradisjon og innverknad på profesjonell identitet

I kapittel 2 skriv eg om ulike syn på tradisjon og knyter dette til sosialisering, danning og tilpassing med utgangspunkt i mellom anna Hellesnes. Gjennom teorikapitlet viser eg også korleis barnehagen kan sjåast som eit tradisjonelt arbeidsfelt og eg vil her prøve å sjå

tradisjon og profesjonell identitet i ein samanheng. Det vil vere relevant for meg å sjå nærare på om førskulelæraren er bunden av tradisjonen slik at ho ikkje er i stand til å gjere noko med denne, eller om ho gjennom sin bakgrunn har utvikla kunnskap og ferdigheiter som gjer det mogleg å gi seg i kast med endringsarbeid. Det er også eit aktuelt spørsmål om førskulelæraren blitt bevisst på si eiga rolle gjennom utdanninga, slik at ho er i stand til å utfordre det etablerte. Med andre ord at den profesjonelle identiteten kan danne basis for profesjonell handling.

5.2.1 Barnehagen som tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt

Når eg i teorikapitlet framstiller barnehagen som eit tradisjonelt og lekmannsprega arbeidsfelt ligg det mellom anna eit fokus på barnehagen sin likskap med heimen og at den på mange måtar vert sett på som ein konkurrent til denne. Ein skal på den eine sida vere lik og gjere mange av dei same oppgåvene, samstundes som ein skal vere noko anna enn heimen. Det å markere eit skilje vil truleg opplevast som viktig i høve til å få anerkjenning som ein profesjonell instans. Som eg har vore inne på tidlegare inneber dette ei utfordring så lenge barnehagen er prega av det Bernstein kallar ein "usynleg pedagogikk" (Riksaasen og Vigeland 1994). Kombinert med lite forsking på barnehagefeltet, kan den usynlege pedagogikken skape vanskar i høve til å synleggjere kva ein gjer og kva mål ein har nådd. Måla og virkemidla er diffuse (Haug 2005), noko som kan gjere det vanskeleg å sjå kva ein har oppnådd og korleis. Dette kan gjere førskulelæraren usikker på si eiga rolle og på kva som er god yrkesutøving. Slik kan det dermed også virke inn på den profesjonelle identiteten. Sjølv om barnehagetradisjonen er prega av mykje allmennkunnskap, er det likevel ikkje slik at tradisjonen er uforandreleg. Barnehagen sin tradisjon er som det meste anna i utvikling, og førskulelæraren er ein del av denne utviklinga.

Det at barnehagen er prega av allmennkunnskap, ser ut til å vere eit fenomen som ikkje berre gjeld norske barnehagar. Nørregaard-Nilsen (2003) har i sitt doktorgradsarbeid spurt eit stort tal tilsette og foreldre i danske barnehagar om pedagogane i barnehagen har ein profesjonell kunnskap som er annleis enn den kunnskapen foreldra har. Eg finn det interessant å trekke inn dette her, sjølv om undersøkinga er gjort i danske barnehagar. Dei nordiske barnehagane har nokre likskapar og resultata gir eit aktuelt perspektiv med tanke på profesjonell identitet i lys av eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. 15 % av leiarane, 30 % av pedagogane og 40 % av foreldra i barnehagen meinte at pedagogane ikkje hadde ein slik profesjonell kunnskap. I dette perspektivet kan vi tolke at lekmannspreget

står relativt sterkt også i danske barnehagar og det er ikkje utenkjeleg at vi kunne få dei same resultata i Noreg. Nørregaard-Nilsen nyttar Weber (1971,1999) sin teori om handling og rasjonalitet for å forklare resultata. Arbeidet i barnehagen kan sjåast på som kvardagsliv, basert på kjensler, tradisjon, vanar og så vidare. Sidan dette ut ifrå Weber sin teori kan kategoriserast som irrasjonell handling er det vanskeleg å måle og dermed også vanskeleg å argumentere for, slik vi også ser det hos Bernstein. Det gjer at det for alle partar kan vere vanskeleg å sjå kva som skil arbeidet til førskulelæraren frå det som skjer i heimen. At mange av foreldra ikkje ser skilnadane er kanskje ikkje så rart dersom praksis og grunngevingar for handling er lite artikulert. Meir interessant er det at så mange som 30 prosent av pedagogane ikkje ser dette skiljet. Det kan indikere at utdanninga ikkje har lukkast godt nok i å gi studentane innsikt i kva som utgjer deira særskilde kunnskapsgrunnlag.

Aanderaa viser til at det å dele kunnskap føreset at kunnskapen både er erkjent og anerkjent (Aanderaa 2005). Ho spør om barnehagearbeidet er anerkjent som fagleg arbeid, og hevdar at tilhøve som manglande krav til kompetanse for ei stor gruppe tilsette kan reise spørsmål og tvil om dette. Når det dessutan er slik at mange førskulelærarar finn det vanskeleg å setje ord på sin eigen kompetanse, er ei tolking at dette kan ha samband med at kunnskapen ikkje skil seg så mykje frå ein generell kunnskap om barn. Aanderaa si erfaring er likevel at mangfald i kompetanse er stimulerande for utvikling og deling av kunnskap gjennom gode diskursar (2005). Slik eg ser det vil dette vere avhengig av førskulelæraren sin faglege kompetanse og at ho har ein solid fagleg basis som grunnlag for ein profesjonell identitet. Utan tilstrekkeleg fagleg kompetanse til å vurdere nye teoriar eller metodiske trendar, er det fare for utvikling av ein lite målretta pedagogikk, eller "fashion-pedagogikk" som nokre kallar det. Dette inneber at ein relativt ukritisk kastar seg over nye pedagogiske moteretningar utan å vere godt nok i stand til å vurdere det faglege innhaldet. Med ein solid fagleg kompetanse gjennom utdanninga, vil ein som Säljö seier også ha utvikla eit språk som gjer det mogleg å delta i slike diskursar. I ein tale på ei lærarutdanningskonferanse i januar 2007 seier Helga Hjetland, leiar i Utdanningsforbundet, noko av det same som eg er inne på ovanfor. Ho ønskjer seg førskulelærarar og lærarar som er stolte av utdanninga si, som er trygge og reflekterte og som ser fagleg utvikling som ein naturleg del av yrkeslivet. *Målet må vere yrkesutøvarar med høgt profesjonsmedvit kombinert med gode faglege og pedagogiske kunnskapar. Då får vi også førskulelærarar*

og lærarar som blir meir robuste og kritiske overfor til dømes stadig nye pedagogiske stømmingar (Hjetland 2007).

5.2.2 Usynleg pedagogikk?

Som ein del av lekmannsperspektivet og barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt, vil eg her drøfte nokre sider knytt til den usynleg pedagogikken som eg var inne på ovanfor. Ved innføring av rammeplan for barnehagen i 1996, reiste det seg ein del motstand mot denne blant førskulelærarar. Som eg var inne på i teorikapitlet såg Strand (1996) dette som eit uttrykk for at førskulelærarane her kom i klem mellom på den eine sida den private, usynlege tradisjonen og på den andre sida det offentlege, synlege og nytenkande. Så lenge noko er usynleg og den pedagogiske profilen er utydeleg, står ein friare til å utforme sin eigen kvardag utan at nokon utanfrå kan kontrollere det som skjer. Utan ein formell standard for arbeidet er det vanskeleg å måle det ein gjer, på godt og vondt (Strand 1996). Dette kan altså innebære eit vern mot kritikk frå eksterne aktørar og ein fridom for den enkelte førskulelærer i å utforme si eiga yrkesrolle etter private preferansar. Det kan vere med på å hindre ei kollektiv, offisiell oppfatning av innhaldet i rolla som førskulelærer. Ei slik privatisering vil også kunne verke inn på danninga av *profesjonell* identitet og vil kunne gjere synet på kva som er god praksis i barnehagen til eit privat prosjekt. Eit aktuelt spørsmål i denne samanhengen vil kunne vere i kva grad utdanninga meistrar å gi studentane ein fagleg plattform dei kan handle og vurdere utifrå. Eit anna spørsmål er om ein greier å overbevise studentane om at fagkunnskap er viktig og at dei blir bevisst sin faglege kompetanse.

Eg har no lyfta fram nokre utfordringar knytt til vilkår for profesjonell identitet i lys av barnehagen som lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Vidare vil eg sjå nærare på vilkår for profesjonell identitet med utgangspunkt i teoriane til Mead og Bordieu, før eg drøftar utfordringar for profesjonell identitet i høve til rekruttering, utdanning og møtet med yrket.

5.3 Bourdieu og vilkår for profesjonell identitet

Hos Bourdieu finn vi dei sentrale omgrepa felt, kapital og habitus som eg har gjort greie for i teorikapitlet (Bourdieu og Waquant 1995). Teorien er utvikla i eit samfunn som er noko meir klassesdelt og hierarkisk enn det norske, og han har vore oppteken av statusgjevande

klasser. Det gjer at teorien ikkje kan direkte overførast til norske forhold. Samstundes vil eg hevde at teorien kan vere aktuell på fleire område i vårt samfunn. Ein ser til dømes at forskning viser systematiske ulikskapar i elevprestasjonar, med bakgrunn i kjønn, etnisk og sosial bakgrunn (St.m 30-2004-05⁹). Denne viser mellom anna at barn av foreldre med høgare utdanning finn seg betre til rette i den norske skulen enn andre. Dei meistarar kodane i skulen betre, og har difor ein kapital som gjer at dei lykkast på ein annan måte enn dei som ikkje har slik kapital. Slik kan vi altså i vårt sosialdemokratiske samfunn finne likskapar med det samfunnet Bourdieu har tatt utgangspunkt i, og teorien kan vere nyttig som ein forklaringsmåte i høve til problemstillinga.

Eg har i denne samanhengen definert barnehagen og utdanninga som felt og desse vil på mange måtar vere avhengige av kvarandre. Dei ulike delfelta vil ha ulike utgangspunkt for si interesse, men kampen om kva som er viktig for gode barnehagetilbod er interessa som held feltet saman. Slik kan utdanninga vere opptatt av kva teoretisk kompetanse som er viktig for barnehagen, politikanane kan vere opptatt av økonomi og tilgang på barnehageplassar, og førskulelærerorganisasjonane kan ha fokus på tilgangen på pedagogar som viktig for eit kvalitativt godt tilbod, osv. Når det gjeld kapital finn vi ulike typar relevant kapital i ulike samanhengar. Den symbolske kapitalen er den kunnskapen som er gyldig i det aktuelle feltet, anten det handlar om kulturell, sosial eller økonomisk kapital. Symbolsk kapital vert då dei kunnskapar, ferdigheiter eller handlemåtar som er etterspurde i det aktuelle sosiale feltet. Symbolsk makt er makta til å konstruere røyndomen, å få særeigne interesser til å bli allmenne. Politikanane har definert sin barnehagerøyndom gjennom overordna lover, rammer og økonomiske føringar. Ikkje nødvendigvis berre utifrå eit perspektiv om kva som pedagogisk sett er det beste for borna, men også kva som tener samfunnet. Dette kan vere i motstrid til førskulelæraren sine oppfatningar.

Eg ser det slik at teoriane til Bourdieu og Mead har noko felles, sjølv om der er sentrale skilnader, og eg finn dei nyttige i drøftinga av vilkår for profesjonell identitet. Hos Bourdieu vert det hovudsakleg lagt vekt på kroppslege og uartikulerte sider i utvikling av habitus, og slik eg ser det vert den tause kunnskapen meir sentral enn hos Mead. Dei kroppsleggjorte erfaringane hos Bourdieu, er erfaringar som har sett seg i kroppen og dannar grunnlag for handling. Dei erfaringane vi har gjort som barnehagebarn eller som

⁹ Kultur for læring

barn generelt, vil såleis styre dei vala vi tek som førskulelærar utan at vi er fullt ut medvitne om kva det er som styrer og kvifor. Vi veit korleis vi skal handle utan at vi til ei kvar tid kan setje ord på kvifor. Mead ser på utvikling av identitet som eit refleksivt prosjekt, basert på språklege gestar. Gjennom å ta andre sine perspektiv vert sjølv et utvikla. Dette inneber mellom anna at individet sjølv er aktiv i prosessen og medfører eit medvit som gjer at ein til ei viss grad kan velje kva ein vil ta inn over seg. Eg vil nedanfor utdjupe teorien til Mead som eit grunnlag for vidare drøfting.

5.4 Mead og vilkår for profesjonell identitet

I teorikapitlet har eg gjort greie for identitetsomgrepet med utgangspunkt i Mead (1934) sin teori om sosial interaksjon, der generaliserte og signifikante andre er sentrale omgrep. Sjølv et utvikla ved å ta andre sitt perspektiv. Dette skjer gjennom konstante interaksjonsprosessar med andre menneske, der den språklege gesten er sentral. Bruken av Mead sin teori er ikkje nødvendigvis så uproblematisk som den teoretiske framstillinga kan gi inntrykk av. Når Mead karakteriserer den signifikante andre som ein spegel, er det ein fare for at ein kan oppfatte dette som einvegs påverknad. På eit tidspunkt gir Mead uttrykk for at mennesket har medfødde biologiske tendensar som gjer at ein reagerer på bestemte måtar på bestemte stimuli. Desse medfødde tendensane vert sosialt modifiserte gjennom at dei vert realiserte i sosiale samanhengar (Vaage 1998). Dersom teorien skal oppfattast slik at individet tek inn over seg haldningane til andre utan evne til refleksjon, vert den problematisk å følge. Rasmussen (1998) innvender mot teorien at begge partar i ein relasjon vil påverke både kvarandre og den kommunikative samanhengen dei inngår i. Han framhevar at subjektet aldri er berre seg sjølv, men at ein samstundes er omverd for andre, og hevdar at på bakgrunn av dette vil der aldri vere nokon generaliserte andre (Rasmussen 1998). I Vaage (1998) si tolking av Mead vert den refleksive intelligensen framheva og han hevdar at sjølvmedvit et basert på erfaringar er ein føresetnad for å utvikle denne evna. Slik vert ikkje individet sine handlingar ein direkte kopi av andre, men kan ta ulike former. *Oppsummert kan prinsippet om det å ta andre sitt perspektiv seiast å tena antisipatoriske, appropriative og refleksive funksjonar* (Vaage 1998:80). Det inneber at ein både er i stand til å handle etter kva som er forventa av ein, som ein form for sjølvregulering, og at ein har ein refleksiv intelligens som gir evne til reorganisering av sosial mening. Utifrå ei slik tolking av teorien, vil ein til ei viss grad kunne imøtegå kritikken frå Rasmussen. Når desse innvendingane er gjort greie for, vil eg i det følgjande

nytte dei sentrale omgrepa i teorien som ein innfallsvinkel til drøftinga av vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærar. Eg har valt å drøfte kva utfordringar for profesjonell identitet ein kan finne i rekruttering, utdanning og møtet med yrket. I denne drøftingar trekker eg inn relevante moment frå teorien.

5.5 Bakgrunn/rekruttering og vilkår for profesjonell identitet

Som eg har vore inne på er den profesjonelle identiteten ikkje noko som utviklar seg berre gjennom utdanninga, men bygger på ulike livserfaringar som utgjer ein generell og breiare sjølvidentitet. I dette avsnittet vil eg drøfte korleis erfaringar frå barndom og oppvekst kan virke inn på den profesjonelle identiteten.

5.5.1 Utdanningsval og identitet

I ei lineær tidsforståing er det naturleg å sjå identitet som noko stabiliserande og integrerande, og at identiteten og rolla ein har vert endra gradvis gjennom modning. Slik er det kanskje ikkje mogleg å sjå det i dag og vi kan sjå nokre sentrale trekk ved samfunnet som kan virke inn på identitetskonstruksjonen. Tida vi lever i er prega av raske endringar, brot med etablerte oppfatningar og eit mangfald av val for den enkelte. Thomas Ziehe hevdar at identitetsdanning ikkje lenger kan forståast som ei lineær rørsle frå udanna til danna, men at det heller handlar om stadige sjølvkonstruksjonar. Desse kan ta nye vegar eller utfalde seg ulikt i ulike samanhengar (Ziehe 1989). Slik eg ser det er individet sin fridom til å realisere seg sjølv større enn tidlegare. Det er nok ikkje lenger naturleg å tenkje lineært og fokusere på kontinuitet. Både notida og framtida er samansett og uoversiktleg. Det er heller ikkje uvanleg at vi i løpet av ei yrkeskarriere er innom fleire ulike yrke. Ein vel ikkje nødvendigvis eit yrke for livet, i motsetnad til det som var vanleg tidlegare. Dag Solstad skildrar dette i romanen *Armand V*, der romanfiguren Paul Buer som 23-åring på femti-talet strevar med alvorlege spørsmål: *Konsekvensen av å ta et valg var så store. Når man ble noe, så ble man jo noe for alltid, det var ikke noen vei tilbake, ikke noen muligheter til å ombestemme seg, i hvert fall ikke i praksis, det måtte i så fall være å innrømme et nederlag, at han ikke strakk til likevel* (Solstad 2006:88). Slik er det nok ikkje i same grad i dag. Ungdom går inn i ei utdanning utan å vere sikre på om dei har valt rett. For mange vil det nok innebere eit nederlag å gi seg, men mulegheitene til andre val er også store så lenge utdanning har blitt eit tilbod for mange. Det er dessutan ikkje slik at ei utdanning berre kan nyttast til eit spesifikt yrke. Vi ser at mange utdanningar kan nyttast i

mange ulike yrke og førskulelærerutdanninga er eit døme på dette. Som førskulelærer kan ein arbeide innanfor barnevernsinstitusjonar, på barne/ungdomsheimar, i skulen, med psykisk utviklingshemma og så vidare. Med vidareutdanning er det endå fleire høve til val.

Sjølv om ein tek til på ei førskulelærerutdanning er det altså ikkje sikkert at det primære målet er å arbeide som førskulelærer i barnehagen. I tillegg har ein mange andre prosjekt ved sidan av utdanninga, som vert sett på som like viktige. Som både Erikson og Mead sine teoriar viser, skjer identitetsdanninga i møte med andre som eit resultat av relasjonar og samspel. Dagens unge har mange arenaer der slikt samspel skjer og gjennom desse får dei ulike erfaringar. Dei ulike arenaene er ikkje nødvendigvis samstemte i synet på kva som er viktig, noko som kan innebære ei utfordring. I eit komplekst samfunn vert altså identitetskonstruksjonen til i eit spenningsfelt mellom krav og fridom, der ein ser ut til å kunne ha uendeleg mange høve til val men der også konsekvensane av vala kan vere vanskeleg å overskode. Det at ein ikkje ser det som eit hovudprosjekt å bli førskulelærer, kan kanskje påverke kor sterkt ein kjenner seg som førskulelærer. Kanskje vil denne identiteten ikkje ha ein framtredande plass blant andre delidentitetar. Så lenge utdanning var eit gode for dei få, låg det gjerne i viss prestisje i å få den utdanninga ein ønska. Når ”kven som helst” kan bli førskulelærer, er det mogleg at dette kan virke inn på ønsket om å gjere ein god jobb. Slik vil det også kunne prege den profesjonelle identiteten.

Eg har gjort greie for omgrepet signifikante andre hos Mead og vil her knyte dette til danning av profesjonell identitet. I høve til danning av både den generelle og profesjonelle identiteten møter ein ulike signifikante andre gjennom oppveksten. Mange som tek utdanning som førskulelærer har gjennom oppveksten frå familie eller andre nære personar fått høyre at dei er flinke med barn og at dei må velje eit yrke som har med barn å gjere. Dette kan vere med på å påverke den profesjonelle identiteten allereie lenge før dei tek til i utdanninga og kan gi grunnlag for bestemte oppfatning av kva eigenskapar som er viktige for ein god førskulelærer. Ein førskulelærer ein møtte i sin eigen barnehagekvardag og som på ein eller annan måte gjorde sterkt inntrykk på ein, vil kanskje også utgjere ein signifikant annan. Slik vil altså møte med signifikante personar opp gjennom barndomen kunne verke inn på den profesjonelle identiteten. Desse signifikante andre treng ikkje å vere samstemte i si tilbakemelding og til dømes kan foreldre og vener særleg i ungdomstida uttrykke ulike forventningar. Dette kan mellom anna ha innverknad på val av utdanning og motivasjonen for denne.

StudData-undersøkinga gir informasjon om kva tid studentane har bestemt seg for utdanninga og kor sikre dei er på at dei har valt rett. Studentane har også blitt spurt om kor tidleg dei fatta interesse for studiet. Dette kan indikere noko om i kva grad valet er tilfeldig eller bevisst. Om lag halvparten av førskulelærarstudentane i StudData-materialet hadde bestemt seg for yrkesvalet i løpet av barne -eller ungdomstida. Dette er ein relativt høg andel og kan indikere motivasjon for yrket. Når mange har bestemt seg tidleg, kan det vere på bakgrunn av tilbakemeldingar frå andre om at dei har særskilde kvalitetar som høver godt for arbeid med barn. 33 prosent bestemte seg på søkjetidspunktet og fjorten prosent er framleis usikre. Her skil førskulelærarstudentane seg lite frå dei andre gruppene. Materialet frå intervju viser at i denne gruppa har det vore nokså tilfeldig at valet fall på førskulelærarutdanninga. Det kunne like gjerne ha blitt noko anna, men det var dette dei kom inn på. Berre to av informantane, som begge hadde mødrer som arbeider i barnehage, hadde bestemt seg på eit tidleg tidspunkt. På grunn av motsetnadane i materialet er det vanskeleg å legge vekt på desse resultata.

73 prosent av førskulelærarstudentane har kome inn på det studiet dei prioriterte høgast når dei søkte. For dei andre utdanningane er dette talet noko høgare. Studentane i førskulelærarutdanninga har lågare poengsum enn dei andre gruppene og det er då rimeleg å tru at fleire ikkje har hatt nok poeng til å kome inn på det studiet dei prioriterte høgast. Ein kan heller ikkje sjå bort frå at nokre studentar med lav poengsum har søkt på eit studium dei veit det er lett å kome inn på, meir enn at det er eit bevisst val.

På spørsmålet om dei har valt rett utdanning, svarar 41 prosent i StudDatamaterialet at utsegna ”Eg er sikker på at eg har valt rett utdanning”, passar svært godt. Dette er gjennomgåande høgare enn i dei andre gruppene. For dei som har lite eller ingen praksis før dei tek til i utdanninga, kan det vere vanskeleg å vite sikkert om dei har valt rett. Det ser dei kanskje først når dei kjem ut i jobb. Det er også vanskeleg å vurdere yrket utifrå dei avgrensa praksisperiodane og innhaldet i utdanninga. Spørsmålet vart stilt også i intervju og her kjem det fram at informantane i løpet av den første tida i yrket, har blitt meir sikre på at dei har valt rett utdanning sjølv om dei har opplevd motstand dette første året. Eit moment som kan vere relevant i høve til svara frå studentane under utdanninga er at informantane gir uttrykk for at praksis var lite realistisk i høve til det dei opplevde når dei kom ut i jobb. Det er mogleg at studentane i StudData-undersøkinga hadde liknande opplevingar og difor fann det vanskeleg å vurderer om yrket passar for dei. Det er difor

ikkje overraskande at mange ikkje kan svare på om dei har valt rett utdanning før dei har prøvd seg i yrket.

5.6 Utdanninga og vilkår for profesjonell identitet

Eg har tidlegare drøfta tradisjonsomgrepet i relasjon til profesjonell identitet. Eg gjekk då ikkje inn i ei drøfting av tradisjonsomgrepet i lys av moderne eller postmoderne tid. Diskusjonen om tida vi lever i er postmoderne eller seinmoderne vil ikkje ha nokon plass i denne framstillinga. Det er likevel relevant å trekke fram nokre perspektiv på korleis studentane utviklar sin kompetanse i dag, i høve til for nokre år sidan. Sjølv om ein gjennom Kvalitetsreforma før høgare utdanning hadde intensjonar om å gjenskape heiltidsstudenten, viser det seg at dagens studentar ofte har mange andre viktige prosjekt, slik at utdanninga ikkje nødvendigvis har den mest sentrale plassen i kvardagen. Tradisjonen kring utdanning er heile tida i endring og nye reformer skal prøve å løyse nye utfordringar.

Bøe (2001, 2006) har gjennom si forskning vore oppteken av ungdom sitt utdanningsprosjekt. Ho har studert elevar i vidaregåande skule som kombinerer skulegang med deltidsjobb. Bøe hevdar at mange unge i dag framstår med moderasjon i utdanningsprosjektet og mangfald i identitetsprosjektet (Bøe 2006). Ho viser også til at med utdanning som eit prosjekt for massane, har utdanninga blitt gjort alminneleg og med dette kjem behovet for "mangsysleriet". Dagens studentar gjer mange ting på ein gong og dei gjer det ikkje nødvendigvis i den rekkefølgja vi er vande til. Dette vil kunne få konsekvensar for identitetsdanninga. *Konturane av ei ny type danning i høgare utdanning trer fram; den danninga som studentane søker utanfor institusjonsveggane; ei sosial og kulturell form for danning som veks fram i andre rom* (Bøe 2006). Ungdom har ikkje berre ein identitet som studentar, men turnerer mange ulike identitetar samstundes. Og dei let seg ikkje nødvendigvis presse inn i dei rammene samfunnet set for dei.

Inger Anne Kvalbein (1998) har forska på allmennlærarstudenten og tilhøvet mellom den moderne læraren og den postmoderne studenten. Ho finn mykje av dei same tendensane som Bøe har funne i høve til elevane. Der den moderne læraren er oppteken av kunnskap og læring, er den postmoderne studenten sitt fokus på mange aktivitetar på same tid. Utdanninga er berre ein liten del av det totale biletet, og identiteten som student berre ein av

mange delidentitetar. Ein kan også stille spørsmål ved om det er mogleg og ønskeleg å gjeninnføre heiltidsstudenten. Eg ser det ikkje som einsidig problematisk at studentane har andre prosjekt enn utdanninga på gang til same tid. Det å vere involvert i ulike aktivitetar gjer at dei unge får erfaringar som dei kan ha nytte av både i utdanning og arbeid. At studentar må innordne seg reglar om oppmøte og korleis ein bør opptre i ein jobbsituasjon, kan vere nyttig kunnskap i eit seinare yrke og er identitetsskapande på linje med andre signifikante erfaringar. Det å opptre på ulike arenaer kan altså gi ein kompetanse som er positiv i høve til den generelle identitetsutviklinga. Problemet slik eg ser det, oppstår når dei andre prosjekta blir så dominerande at dei står i vegen for å kunne fullføre utdanningsprosjektet og dersom studenten blir likegyldig i høve til dette. Ein student som seglar sidelengs inn i yrket, med eit minimum av fagleg innsats, vil kanskje ikkje vere så oppteken av kva som er god yrkesutøving. Slik vil det kunne ha innverknad på den profesjonelle identiteten og dermed også på kvaliteten av arbeidet. For denne studenten vil det kanskje vere ei utfordring å markere seg fagleg i høve til lekfolket i barnehagen. Om den faglege ballasten er svak vil det også kunne ha innverknad på i kva grad den nyutdanna let seg sosialisere inn i den etablerte tradisjon utan føresetnader til å kunne endre denne, jamfør Hellesnes og Søndena.

I kva grad studentane ved starten av studiet ser dette som eit hovudprosjekt, kan vi også lese ut av StudData-materialet. På spørsmålet om kor høgt dei vil prioritere studiet, svarar 33 prosent at studiet må kome i første rekke. 59 prosent seier at dei vil arbeide mykje med studiet, men utan at det går ut over andre sider ved livet. 8 prosent vil arbeide med studiane berre så mykje dei må. Kva som er å arbeide mykje med studiet er eit definisjonsspørsmål og vi ser at når studentane skal svare på kor mange timar dei tenkjer å bruke på studiet, ligg svært mange langt under det ein kan kalle ei vanleg arbeidsveke. Dei har forventningar om at studiet kan gjennomførast utan at dette skal vere eit heiltidsprosjekt. Ei ny StudData-analyse viser at i gjennomsnitt nyttar studentane 29 timar i veka på studiar (Smedby 2007). Dette stemmer godt med forventningane til arbeidsinnsats. Nokre studentar nyttar svært lite tid til studiet, medan andre nyttar svært mykje. Det er altså store variasjonar innanfor gruppa. Ein må også ta høgde for at studentane kanskje ikkje er heilt realistiske i svara sine. 80 prosent av studentane i førskulelærarutdanninga forventar at dei skal bruke tid på løna arbeid i løpet av studiet, over ein fjerdedel meir enn 11 timar per veke. 38 prosent av studentane er gift og/eller sambuande og 23 prosent har omsorg for eigne barn. Dette indikerer at mange av studentane kanskje ikkje har utdanning som eit hovudprosjekt, men

som eit delprosjekt på linje med andre ting dei er opptekne av. Som eg var inne på ovanfor er kanskje ikkje dette berre negativt, men det kan hende at dei ulike prosjekta til saman er med på å konstituere den gode eller profesjonelle førskulelæraren. Smedby peikar også på at studentar gjennom løna arbeid knyter kontaktar og gjer verdifulle erfaringar. Han slår også fast at studentane sin lave studieinnsats i liten grad har samband med graden av løna arbeid (Smedby 2007). Spørsmålet er slik eg ser det om studentane er i stand til å handtere situasjonen med fleire roller og identitetar slik at det totale bildet blir positivt framfor motsetnadsfylt.

5.6.1 Utdanninga og fagtradisjonar

I teorikapitlet har eg skrive noko om kva kunnskap som har vore lagt vekt på i dei siste rammeplanane for utdanninga og eg viser her til forskning som seier at planane ikkje nødvendigvis har gjennomslag i praksis. Heggen (2007) drøftar tendensen til at ulike utdanningsmiljø utviklar sine variantar av planane og dermed blir praksis også ulik i dei ulike institusjonane. Med 2003-planen si opning for linjedeling, ligg føresetnadane for variasjon i innhald i utdanningane godt til rette. Slik eg ser det treng ikkje dette vere negativt for studentane. At dei har ulik kompetanse etter kva høgskule dei har tatt utdanninga si ved, vil kunne vere ein fordel for barnehagen med tanke på pedagogisk mangfald. Slik sett opplever eg ikkje dette som problematisk i høve til danning av profesjonell identitet. Men ulike tradisjonar kan utvikle seg også innanfor kvar institusjon. I lærarutdanningane er det ei langvarig og kjend spenning mellom dei tradisjonelle faga i utdanninga og pedagogikken. Ein kan dessutan sjå at ulike teoritradisjonar vert lagt vekt på innanfor ulike fag og mellom ulike lærarar i dei same faga. Ein viser også gjerne til eit skilje mellom seminar og akademi i lærarutdanningane, der seminartradisjonen legg vekt på profesjonell yrkesutøving som handverk, medan akademien er meir oppteken av formidling av vitenskapsbasert teori. Det har vore ein internasjonal tendens i profesjonsutdanningane dei siste 20 åra og dette har vore sett på som viktig for å auke statusen til profesjonane. Vi ser no at tendensen er i ferd med å snu, og vi kan særleg sjå dette gjennom den siste rammeplan for førskulelærarutdanninga som legg større vekt på yrkesretting.

Det vil nok vere utopisk å tru at dei ulike representantane i ei profesjonsutdanning skal vere samstemte i synet på kva som er viktig kunnskap for profesjonsutøvinga. Ulike fag har ulike tradisjonar som vil spele seg ut i høve til val av innhald i undervisninga. Faglærarar kan ha ulike oppfatningar av kva som er viktig å legge vekt på i utdanninga. Kva som vert

prioritert er gjerne personavhengig og er påverka av kvar ein står i samanhengen. Heggen viser til at motsetnadane ofte ikkje vert artikulerte overfor studentane frå lærarane si side. Dette fører til at det vert studentane sjølve som må tolke og handtere motsetnadane, noko som kan innebere vanskar for studentane og som kan få følgjer for den profesjonelle identiteten (Heggen 2007). Det som får gjennomslag hos den enkelte vil truleg variere og er basert på studenten sin sjølvidentitet og tidlegare erfaringar. Denne læringa er dialogisk dersom vi knyter det opp mot Mead sin teori, og inneber såleis ikkje ein einsidig påverknad og sosialisering av individet. Slik eg ser det er det likevel viktig at dei involverte i ei profesjonsutdanning har drøfta innhaldet i denne på ein måte som gjer at utdanninga kan framstå nokolunde heilskapleg og i samsvar med overordna mål. Ei evaluering av førskulelærerutdanninga frå 2002 viser at utdanningane og høgskulane ikkje har gode nok system for å sikre at personalet følgjer opp intensjonane i planane (Norgesnettrådet 2002). Dette kan føre til ein privatpraktiserande lærar og ei utdanning prega av motsetnader, eller balkanisering som evalueringsgruppa kallar det. I kva grad motsetjingar mellom faga er uheldige og om studentane er i stand til å handtere dette, er ei anna sak. Dette vil truleg vere avhengig av kva teoretisk perspektiv ein vel å sjå det i. Dersom vi knyter dette til det eg har skrive om identitetskonstruksjon i det postmoderne, kan vi hevde at studentar av i dag kan meistre å handtere ein kompleks og samansett kvardag på same måte som dei kan turnere ulike identitetar etter behov. Slik vil ikkje motsetnader i oppfatningar mellom dei ulike faga nødvendigvis innebere problem i høve til den profesjonelle identiteten.

5.6.2 Tilhøvet mellom teori og praksis i utdanninga

I intervjuar ser vi at dei nyutdanna har oppfatningar av i kva grad faglærarane er dyktige, og dei knyter dette opp mot faglærar si evne til å kople teori og praksis. Informantane er opptekne av at dei faglærarane som hadde innsikt i praksis og som var i stand til å skape samanheng mellom teori og praksis, var dei "beste". Studentane ser altså ut til å ha oppfatning av eit skilje mellom dei som har innsikt i praksis, gjerne gjennom eigne erfaringar, og dei som ikkje har det, og at dette har innverknad på undervisninga.

Ei ny undersøking basert på StudData-materialet hevdar at praksis er lite integrert i profesjonsutdanningane. Dette er eit generelt trekk i alle dei fire utdanningane i undersøkinga. Førskulelærarane er meir nøgde enn allmennlærar og sosialarbeidarstudentane, men på spørsmålet om syn på oppfølging frå høgskulen under praksisopphaldet, er dei berre middels godt nøgde (Gjennomsnitt på ein skala frå 1- "ikkje i

det heile tatt” til 5-”i svært stor grad”). På spørsmålet om kor godt nógde studentane er med oppfølging av praksis i den etterfølgjande undervisninga på høgskulen, ligg resultatet på under middels nógde (Smedby 2006). Dette kan kanskje vere ein indikasjon på at ein ikkje lykkast godt nok i å integrere teori og praksis, og at her er potensiale for forbetring.

Evalueringa av førskulelærarutdanninga (Norgesnettrådet 2002) kommenterer graden av integrering mellom teori og praksis og viser til store skilnadar mellom utdanningsinstitusjonane. Det vert peika på at kvaliteten på samarbeidet mellom teori og praksis varierer, og det kjem fram ei oppfatning av at enkelte i fagpersonalet ikkje er i stand til eller mangla kompetanse til å drøfte relevante praksiserfaringar i sitt fag. Evalueringa viser at studentane er opptekne av å ha lærarar som er engasjerte i og som har god kunnskap om feltet. Dette samsvarar med resultata frå intervjuet og ser ut til å vere viktig i høve til å hjelpe studentane med orienteringa inn mot barnehagen. Det å gjere koplingar mellom teori og praksis er ikkje eit ukomplisert område. Det er heller ikkje sikkert at ein faglærer som kan mykje om praksis, er den som får studenten til å reflektere omkring viktige tilhøve i yrket. I evalueringa kjem det fram at studentane ønskjer meir tid til praksis fordi dei har behov for å meistre dei reint praktiske oppgåvene i yrket. Ein må vere merksam på faren for instrumentalisme ved trua på at samanhengane mellom teori og praksis er enkle og ukompliserte, og ved at ein legg for stor vekt på praksis som styrande for innhaldet i utdanninga. Studentane treng både praktiske erfaringar og eit teoretisk grunnlag i yrket for å bli ein profesjonell yrkesutøvar, slik Skau (2002) hevdar. Slik eg ser det, vil drøftingar og refleksjonar omkring samanhengen vere sentrale for å utvikle eit medvit som kan skape grunnlag for god yrkesutøving. Meir av det som ikkje verkar vil ikkje gjere dei til meir kompetente førskulelærarar. Å utvide praksis er difor ikkje i seg sjølv ei løysing. Som eg har vore inne på kan studentane gjennom utdanninga utvikle eit fagspråk som gjer dei i stand til både å reflektere og vurdere kunnskapsgrunnlaget som basis for handling. Fokuset bør difor kanskje rettast mot ei bevisstgjerjing av førskulelæraren sin spesifikke kompetanse og korleis denne kan danne grunnlag for profesjonell praksis. Då vil diskusjonen handle om korleis teoretisk og praktisk kunnskap kan utfylle kvarandre, meir enn om tilhøvet mellom teori og praksis. Det er viktig at utdanninga veit noko om kva røyndom ein utdannar studentane til. Problemet i høve til barnehagane er at ein veit lite om innhaldet, men med satsinga på ”Barnehageløftet” er det tatt eit initiativ til forskning som kan gi auka innsikt i tida framover.

5.6.3 Utdanninga, motsetnader og dei signifikante andre

Eg har tidlegare vist til korleis ein gjennom barndomen møter signifikante andre som kan vere med på å forme den profesjonelle identiteten allereie frå tidleg alder. Gjennom utdanninga vil ein også møte signifikante andre, som kan vere lærarar, medstudentar og øvingslærarar. Desse vil kunne uttrykke ulike forventningar til rolla som student og førskulelærar. Kven er det som får størst gjennomslagskraft i høve til den profesjonelle identiteten? Urban Dahllöf (1998) nyttar omgrepet ”styrgrupp” og hevdar at det er elevgruppa som ligg under gjennomsnittet i faglege prestasjonar som ofte styrer den pedagogiske prosessen i ei klasse (Heggen 2005). Kor stor grad studentane blir påverka av faginnhaldet i utdanninga, kan altså ha samanheng med kven som utgjer styringsgruppa og kven ein identifiserer seg sterkest med. Her er som elles også viktig å ta omsyn til at studentane møter utdanninga med ein ballast som er styrande for kva ein tek inn over seg av nye forventningar. Dette kan vi også sjå i lys av Bourdieu sin teori.

Som teorien viser eksisterer det i felte motsetnader og kampar, men også felles interesser (Bourdieu og Waquant 1995). Utdaningsinstitusjonane har som mål å utdanne dyktige førskulelærarar. Samstundes er det å utdanne førskulelærarar eit av grunnlaga for høgskulen sin eksistens, og ein vil vere opptekne av å oppretthalde utdanninga også av den grunn. Innanfor utdanninga finn ein ulike stemmer i høve til kva som er viktig, som eg skriv ovanfor. Også utdanninga har sine særeigne interesser, som kan vere annleis enn interessene til dei som arbeider i barnehagen og til politikarane sine. I utdanninga vil truleg den type kapital vere gyldig som inneheld kunnskap om sentrale teoriar og innsikt i faget. Dette kan også definerast som ein kulturell kapital. Det som gjer at ein greier seg godt i utdanninga utifrå lærarane sin ståstad, er at ein har ein teoretisk og fagleg kunnskap på eit slikt nivå at ein meistrar eksamen og kan argumentere for sine standpunkt. Samstundes kan ein oppleve motsetnader. Det som gjer at ein lykkast i høve til forventningar frå lærarane, treng ikkje gjere at ein lukkast i høve til medstudentar. Dette kan vere avhengig av kva type kultur som har utvikla seg i utdanninga, til dømes med tanke på kor mykje tid ein er villeg til å bruke på studiane, slik Dahllöf sitt omgrep ”styrgrupp” er nytta også ovanfor.

I utdanninga vil ein altså kunne oppleve ulike motsetnader. Faglærarane vil gjerne framheve sitt fag som det viktigaste og studentane kan oppleve dette som problematisk dersom det resulterer i at arbeidet med enkeltfag går på kostnad av andre. Øvingslærarane på si side vil kunne uttrykke at praksis er viktigare enn teori og at det er i praksis dei lærer

det som er viktig. Dette vil kunne styrke studentane si oppfatning av at teorien er lite nyttig eller viktig som pedagogisk reiskap i barnehagen. Dersom andre som står studenten nær også uttrykker haldningar om at det ikkje skulle vere nødvendig med utdanning for å arbeide i barnehage, kan dette synet kome til å prege den profesjonelle identiteten. StudData-materialet viser at 67 prosent av førskulelærarstudentane meiner at fagkunnskapar er svært viktige, men under halvparten av dei ventar å få svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld fagkunnskapar. Kvar skal dei lære desse fagkunnskapane om dei ikkje forventar å lære dei gjennom utdanninga? Er det slik at dei tenkjer at dette er noko dei vil lære i praksis? Dersom vi ser dette i høve til informantane sine innvendingar mot fag som har vore for lite praktisk retta, er ei mogleg forklaring på dette spørsmålet ei oppfatning av at ein del kunnskap lærer ein best i praksis.

5.6.4 Viktige kompetanseområde i førskulelærarutdanninga

Både i StudData-undersøkinga og i intervjuet har det vore fokusert på dei fire kompetanseområda fagleg kunnskap, verdiar og haldningar, praktiske ferdigheiter og personlege evner. Kva betyr dei ulike kompetanseområda for utvikling av profesjonell identitet? Bruken av desse kompetanseområda er ikkje uproblematisk. Som eg har vore inne på i metodekapitlet og i presentasjon av data, er det ein fare for at studentane som har svart på spørjeskjemaet ikkje heilt har innhald på kategoriane. Det er også vanskeleg å vite korleis dei tolkar desse. Særleg gjeld dette studentane i første klasse og i høve til forventningar til utbytte av utdanninga. Eg såg også at for informantane i intervjurunden var det noko vanskeleg å skilje mellom dei ulike områda og eg prøvde difor å legge eit grunnlag for desse som kunne skape nokolunde felles forståing. Trass i innvendingar mot bruken av desse omgrepa, viser andre undersøkingar i prosjektet at inndelingane kan vere nyttig, og ein kan mellom anna sjå ulike tendensar i samanlikningane mellom utdanningane. Eg finn kategoriane nyttige i ei drøfting rundt kva som skil førskulelæraren sin kompetanse frå lekfolket og då med eit særleg fokus på fagkunnskapen si rolle i utdanning og yrke.

Sjølv om det kan vere ulike oppfatningar av kva nytte studentane har av utdanninga, ser eg det slik at det i eit ideelt perspektiv er fagkunnskapen som er førskulelæraren sin styrke i høve til resten av personalet og som i størst grad skil førskulelæraren sin kompetanse frå dei andre. Når det gjeld praktiske ferdigheiter eller personlege evner, kan vi finne assistentar som er sær dyktige med barn og som etablerer god kontakt med foreldre og andre. Gjennom mitt yrkesliv har eg møtt mange slike ”naturtalent” som kan ha utvikla

kunnskap på ulike måtar. Men dei manglar gjerne den teoretiske kunnskapen som førskulelæraren har fått gjennom utdanninga og dei har ikkje det same språket som grunnlag for handling og refleksjon. Ser ein dette i høve til Skau (2002) si framstilling, kan ein seie at assistentane kan vere svært kompetente når det gjeld yrkesspesifikke ferdigheiter og ha ein personleg kompetanse som er nyttig i barnehagen, men dei har avgrensa teoretisk kunnskap. Som intervjuar viser, er informantane forsiktige med å seie noko om kva som skil deira kompetanse frå lekfolket. Dette viser truleg tilbake til kulturen i barnehagen som er prega av likskapstenking og flat struktur. Informantane framhevar at assistentane er dyktige på mange måtar. Det kjem likevel fram at førskulelærarane ser seg sjølv som flinkare til å argumentere fagleg, til å reflektere og sjå heilskapleg til dømes på tilhøve rundt eit barn. Dei gir også uttrykk for at dei opplever skilje i haldningar til barn og foreldre mellom førskulelærarane og assistentane. Dette kan indikere mellom anna at dei både har hatt eit fagleg utbytte av utdanninga og at verdiar og haldningar har blitt utfordra og bevisstgjort. Dette samsvarar med Säljö (2001) sitt perspektiv om at studentane gjennom utdanninga har utvikla ein særskild kompetanse og eit språk som gjer dei i stand til å reflektere over denne kunnskapen.

Gjennom intervjuar kjem det fram ei oppfatning av dei ulike faga, og informantane er nokså tydelege på kva fag som ikkje har vore tilfredsstillande. Pedagogikken peikar seg ut som eit fag dei ser på som særleg viktig og som viser igjen også i dei andre faga. Dette er også det største faget og som dei har hatt over tre år, så det er vel også naturleg at studentane legg stor vekt på dette. Nokre fag ser dei ikkje heilt hensikta med. Grunngevinga for at dei er misnøgde handlar om at faget er for lite retta mot praksis. Dei etterlyser ei praktisk handlingsorientering med tips til kva dei kunne gjere i praksis. Det kan også sjå ut til at kor nøgde dei er med faget, har samanheng med kor flink dei oppfatta læraren å vere. Samstundes seier nokre av informantane at enkelte fag såg dei ikkje nytten av før dei kom i jobb. Dette kan styrke oppfatninga av at det er vanskeleg for studentar å vurdere utbytte av utdanninga før dei har prøvd seg i yrket.

I høve til profesjonell identitet er det interessant om studentane legg vekt på faginnhaldet i utdanninga, med bakgrunn i det eg skreiv ovanfor om fagkunnskapen som eit sentralt skilje i førskulelæraren og lekfolket sin kompetanse. Det er også interessant om studentane gjennom utdanninga har blitt overtydde om at fagkunnskap er viktig i yrket. Førskulelærarstudentane skil seg frå dei andre utdanningsgruppene i StudData-

undersøkinga ved at dei legg større vekt på fagkunnskap enn dei andre utdanningane. I StudData-undersøkinga kjem det altså fram at 67 prosent av studentane i siste semester i førskulelærerutdanninga meiner at fagkunnskap er svært viktig. Samstundes er det berre 41 prosent som meiner dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld fagkunnskapar. Det at så få meiner at dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga på dette området, kan kanskje indikere at innhaldet i faga ikkje var i samsvar med forventningane. For å belyse dette vil eg vise til svarar frå intervjuet. Vi ser utifrå intervjumaterialet at studiet vert oppfatta som vanskelegare enn forventa, og ein hadde ikkje rekna med at det skulle vere så teoretisk. Det er mogleg at generelle haldningar i samfunnet om det å ta hand om barn som noko dei fleste kan meistre, også har hatt gjennomslag hos dei som søker utdanninga. I tillegg veit vi at førskulelærerutdanninga dei siste åra har vore lett å kome inn på. Dette kan ha skapt ei haldning om at studiet ikkje er så fagleg krevjande. Darling-Hammond (1990) peikar på at i tider med svak søkjartilgang til utdanninga, kan dette påverke kvaliteten på utdanninga. StudData-materialet viser at søkjarane til førskulelærerutdanninga har lågare poengsummar enn dei andre gruppene i undersøkinga. Sjølv om det vert hevda at krava til studentane skal vere dei same som i tider med høg søknad, er det nærliggande å tru at nivået kan bli tilpassa studentgruppa. Endringar skjer glidande og det er ei utfordring å halde eit høgt fagleg nivå dersom studentgruppa gjennomgåande er fagleg svak. Her er det mange mekanismar som spelar inn og spørsmålet om dagens finansieringsordning kombinert med krav om gjennomstrøyming har vore lyfta fram som ein kritikk. Det er altså grenser for kor mange ein kan stryke dersom utdanninga skal kunne oppretthaldast.

Som eg skreiv ovanfor er det kanskje vanskeleg å vurdere ved slutten av studiet kva utbytte ein har hatt og det er mogleg at ein ikkje ser kor relevant den faglege kompetansen er før ein kjem ut i jobb. Det å vurdere utbyttet av dei andre områda er kanskje endå vanskelegare. Haldningsendringar er noko som skjer glidande og over tid, utan at det er lett å vere bevisst på det som skjer, og vi ser at berre kvar femte student meiner han har hatt svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld verdiar og haldningar. Det er interessant at ein av fire svarar at dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga når det gjeld personlege evner. Personlege evner kan vere mange ting og spele seg ut på ulike område, men det å vere flink med barn ser ut til å vere ein viktig kvalitet i barnehagen. Sett i lys av lekmannsperspektivet er det interessant at studentane meiner at dette er noko som vert styrka gjennom utdanninga. Det er også interessant å sjå svara knytt til utvikling av

praktiske ferdigheiter, der det berre er 17 prosent som meiner dei har hatt svært stort utbytte av utdanninga. Dette kan kanskje relaterast til informantane sine utsegner om at dei opplevde praksisperiodane som lite realistiske og at ein del av faga var for lite praktisk retta.

5.6.5 Foreldrebakgrunn og innverknad på profesjonell identitet?

Både i StudData-materialet og i intervjuar kjem det fram at få av studentane har foreldre med akademisk utdanning. Det kunne vere interessant å sjå nærare på om denne bakgrunnen har innverknad på dei nyutdanna sin profesjonelle identitet, på ein slik måte at teorien ikkje vert sentral i den nyutdanna sin habitus. Dette blir i denne omgang berre høggttenking. Heggen (2005) har gjort ei analyse av StudData-materialet som kan seie noko om dette. Han har nytta vurdering av fagkunnskap som avhengig variabel og dei uavhengige variablane alder, kjønn, skulepoeng ved opptak, tidlegare yrkesaktivitet, foreldreutdanning, forventet tidsbruk til studiane og forventet løna arbeid ved sidan av studiane. Foreldreutdanning gav ingen signifikante utslag. Det som slo ut var kjønn og forventet tid til studiar. Jentene vurderte fagkunnskapar høgare enn gutane. Forventet tid til studiar slo klart ut og dei som rekna med å bruke lite tid på studiane vurderte fagkunnskapen lågt. Låg vurdering av fagkunnskapen vert her sett i samanheng med forventningar om å kunne bruke lite tid til studiane (Heggen 2005). Dette er ein samanheng som kan vere rimeleg lett å forstå. Dersom ein reknar med at studiet skal vere lett å kome gjennom, vil ein kunne vurdere nytten av faga lågt, kanskje særleg om desse vert opplevd som fagleg krevjande.

5. 7 Møtet med yrket og utfordringar for profesjonell identitet

Eg vil i dette kapitlet rette søkelyset mot informantane si oppleving av møtet med rolla som førskulelærar etter avslutta utdanning. Her vil eg fokusere på kva vilkår som møter dei nyutdanna med tanke på barnehagen som lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Blant desse vilkåra er korleis dei nyutdanna opplever det formelle møtet med yrket, i form av arbeidsinstruks og introduksjon. Dette vil eg drøfte i hovudsak mot teoriane til Darling-Hammond, Mead og Bourdieu som eg har gjort greie for i teorikapitlet.

Det første året i yrket står dei nyutdanna i ein spesiell situasjon ved at dei har ein viss teoretisk bakgrunn, men mange manglar praktisk innsikt i feltet gjennom erfaring. Det er no

dei får stadfesta kor haldbar deira personlege og profesjonelle kompetanse er. Fleire av informantane i intervjuet nemner dette første året som viktig, sidan det er her dei legg grunnlaget for resten av yrkesutøvinga. Gjennom introduksjonen vert den nyutdanna ført inn i eit praksisfellesskap (Wenger 2000) der den profesjonelle identiteten vert stadfest og vidareutvikla. Gjennom at ein organiserer tilværet på jobben i samarbeid med kollegaer, utviklar og bevarar ein ei sjølvforståing til å leve med, seier Wenger. Som intervjuet viser, opplevde fleirtalet av informantane ein introduksjon til yrket som ikkje var ideell. Dette kjem eg tilbake til, men eg vil først drøfte nokre moment knytt til dei nyutdanna sitt møte med yrket og utfordringar knytt til dette.

5.7.1 Det første året i yrket som grunnlag for profesjonell identitet

For informantane var det noko vanskeleg å vurdere korleis utdanninga har kvalifisert dei for yrket. Dei erkjenner at dei har lært mykje og utvikla seg gjennom studiet, men dei er usikre på eigne kvalifikasjonar. Dette er forståeleg sidan mange ikkje har praksis frå barnehage før dei gjekk inn i utdanninga og utifrå eit perspektiv om at ein utviklar den profesjonelle identiteten både gjennom utdanning og yrke. Korleis dei blir møtt første tida i yrket, vil difor truleg vere viktig for korleis dei ser på seg sjølv i lys av denne usikkerheita. Dei utfordringane dei har møtt første tida kan også prege kor nøgde dei er med utdanninga og kva område dei meiner har vore mangelfulle. Ein nyutdanna som opplever vanskar i høve til foreldresamarbeid vil kanskje meine at ho har lært for lite om dette i utdanninga.

I høve til Bourdieu sin teori kan vi seie at ein kan sjå motsetnader mellom dei sosiale felta høgskule og barnehage. Som eg har vore inne på tidlegare, handlar dette om ulike interesser knytt til involveringa i feltet. Desse motsetnadane kan gi seg uttrykk i kampar om kva som er god barnehagepedagogikk. Fleire av informantane seier dei opplevde eit gap mellom utdanninga og praksis, både undervegs i utdanninga og etterpå. Som nyutdanna gjer dei noko anna enn dei hadde forventa, med bakgrunn i den kvalifiseringa dei har vore gjennom og det som har vore lagt vekt på i studiet. Som eg har vore inne på, vil fagleg kunnskap vere ein type kapital som vert verdsett innanfor utdanninga. I barnehagen vil det å vere ”flink med barn” truleg bli sett på som ein viktig kapital. I barnehagefeltet vil dei ulike profesjonsgruppene kunne legge vekt på ulike tilhøve når dei skal vurdere kva som er gyldig kunnskap. Ein førskulelærar med solid teoretisk kunnskap vil ikkje verte sett på som dyktig om ho ikkje samstundes meistrar dei praktiske utfordringane i kvardagen. Ho må kunne løyse problem som oppstår både i høve til barn, personale og foreldre og ho må vise

at ho har oversikt. Ho må ha både personleg og yrkesspesifikk kompetanse (Skau 2002). Å vere teoretisk sterk er altså ikkje tilstrekkeleg for å kunne gjere ein god jobb.

Kva er det som gjer at den kapitalen førskulelærarane sit inne med ser ut til å møte motstand i barnehagen? Slik eg ser det kan dette henge saman med både lekmannspreget og barnehagen som tradisjonelt arbeidsfelt. Ein kan ane ein konflikt mellom dei profesjonelle og lekfolket, med bakgrunn i ulikt kunnskapsgrunnlag og haldningar til arbeidet. Lekfolket er gjerne avanserte på praktisk kunnskap og kan meistre mange praktiske utfordringar betre enn den nyutdanna. Det kan difor vere vanskeleg å få auge på førskulelæraren sin kompetanse. Så lenge dei ufaglærte er i fleirtal og kanskje også utgjer den stabile basen i barnehagen, kan det vere vanskeleg for førskulelæraren å få gjennomslag for faglege drøftingar. Assistentane vil ha behov for å forsvare den jobben dei gjer og dermed sine profesjonsinteresser. Ved å akseptere at førskulelæraren sin kunnskap er viktig for profesjonell praksis, kan det vere med på å redusere assistentane sin posisjon. Samstundes har assistentane støtte i dei tradisjonelle haldningane til det å oppdra barn som noko naturgitt. Dersom førskulelæraren opplever stor avstand mellom ideal og praksis, slik at ho etter ei tid forkastar ideala, vil gruppa av ufaglærte kunne få styrka sin posisjon gjennom ei stadfesting av at teorien er lite brukbar i praksis. Dersom det er slik eg har skrive tidlegare, at mykje av kunnskapen er uartikulert og kanskje heller ikkje (an)erkjend hos førskulelæraren sjølv, kan dette skape vanskar i høve til å få forståing og aksept for førskulelæraren sin spesifikke kunnskap. Dette inneber at førskulelæraren ikkje utnyttar høvet til å få gjennomslag for sin kunnskap, og i dette ligg det ei symbolsk makt som ikkje vert nytta.

I barnehagen kan dei ulike yrkesgruppene representere ei utfordring i høve til profesjonell praksis. Mange barnehagar er relativt små einingar og innanfor barnehagen er det gjerne avdelingar med tre-fire tilsette. Ei svensk undersøking frå barnehagen (Boëthius 1985) viser at det i små grupper ofte utvikla seg ei likskapsnorm. Gruppa fann eit nivå der alle kunne delta i dei faglege diskusjonane, også dei med minst utdanning og erfaring.

Siden gruppene bestod av både utdannet og utdannet personale, måtte derfor førskulelærerne skjule sin fagkunnskap og pedagogiske kompetanse. Denne undersøkelsen viser derfor at førskulelærere rett og slett kan underminere sin egen profesjonalitet til fordel for et harmonisk samarbeidsklima (Strand 1996:104).

Med stadig skifte i personalgruppa, kan ein tenkje seg at det vert vanskeleg å få til ei nivåheving av dei faglege diskusjonane. Det kan også tenkjast at det under slike tilhøve vil kunne vere vanskeleg å få til ei kvalitetsheving gjennom pedagogisk utviklingsarbeid som rammeplan for barnehagen legg vekt på. Liknande funn har ein frå norske barnehagar. Bae (1996) drøftar også den rådande likskapsnorma vi har i det norske samfunnet, og hevdar at denne særleg gjer seg gjeldande i omsorgsyрке. Dette fører mellom anna til at det ofte er liten skilnad på den jobben ein førskulelærar og ein assistent gjer i barnehagen.

Fleire undersøkingar retta mot barnehagen viser at det er lite skilje mellom arbeidsoppgåvene til førskulelærarar og assistentar. Den flate strukturen i arbeidsdelinga kan vere med på å styrke lekmannspreget i barnehagen. Ein kan stille spørsmål ved om førskulelæraren si yrkesrolle vert gjort usynleg gjennom måten ein organiserer arbeidet i barnehagen på. Dette kjem tydeleg fram i intervjumaterialet og vi finn det same i Hauge (2001) sitt prosjekt. Dei nyutdanna er frustrerte over at dei gjer det same arbeidet som assistentane og dei stiller spørsmål ved om det er dette dei har tatt utdanning for. Særleg er frustrasjonane store knytt til praktisk arbeid som ikkje involverer borna, som å rydde etter måltidet, koste golv og liknande. Dei opplever på mange måtar at kvardagen i barnehagen er nokså fjernt frå den "teoriverda" dei opplevde i utdanninga. Men dei finn det vanskeleg å gjere noko med det og aksepterer tilsynelatande at dette er ein del av arbeidet i barnehagen. Kanskje handlar dette om ei sjølvforståing som er til å leve med, slik det vert framstilt hos Wenger (2000). Det er mogleg at dette er mindre belastande enn som ny og usikker å skulle ta oppgjær med ein tradisjon som kan opplevast som fasttømrar og vanskeleg å endre.

Hauge (2001) nyttar omgrepet praksissjokk for å beskrive korleis dei nyutdanna opplever møtet med yrket og ho viser til fem indikasjonar på det ho kallar praksissjokket. Dei nyutdanna privatiserer problema sine og dei fungere ikkje slik dei ønskjer som pedagogar, ved at dei gjer andre ting enn dei ønskjer. Vidare endrar dei syn på kva som er god pedagogikk og desse faktorane til saman verkar inn på sjølvkjensla til dei nyutdanna. Ein del nyutdanna sluttar i løpet av året, av ulike årsaker (Hauge 2001). Dersom det er stor grad av motsetnad og inkonsistens i undervisninga på høgskulen, vil dette då kunne medføre vanskar i praksis dersom ein møter motstand mot sitt teoretiske prosjekt? Som eg har vore inne på i høve til identitetskonstruksjon i det postmoderne, er det mogleg at studentane er i stand til å sortere slike motsetnader utan store problem. Det kan likevel vere grunn til å stille spørsmål om det at dei nyutdanna er usikre på sin teoretiske plattform, vil kunne virke

inn på evna til å argumentere fagleg i drøftingar med lekfolket som kanskje har tungtvegande praktiske argument for sine løysingar. I handlingstvangen kan ofte dei kortsiktige løysingane virke mest tenlege her og no og det vert ikkje tid til teoretisk refleksjon. Ein fare ved dette er at dei nyutdanna i sitt møte med yrket vil få stadfesta ei oppfatning av at teorien ikkje er haldbar, og at dei dermed kan avvise teorien i sitt praktiske arbeid, slik vi ser det hos Hauge. Eller at dei gir opp og sluttar fordi dei ikkje ønskjer å gå på akkord med sine faglege ideal. Då vil kanskje tradisjonen og lekmannspreget få gjennomslag i synet på kva som er god pedagogikk og slik vere styrande for den profesjonelle identiteten, meir enn fagleg kunnskap. Ved å dra utfordringar frå praksis inn i undervisninga på høgskulen som eit grunnlag for refleksjon, er det mogleg at ein i større grad vil kunne skape samanheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Slik ville ein kunne førebu studentane på det som møter dei i yrket. Om ei slik "ideell symbiose" er mogleg, er eit ope spørsmål.

Den førre Rammeplanen for førskulelærerutdanninga (1995) la vekt på førskulelæraren sin hovudfunksjon som pedagogisk arbeid med barn og ansvar for fagleg utvikling på arbeidsplassen. Den framheva også at utdanninga skulle førebu studentane på dei utfordringane førskulelæraren møter når det gjeld leing i barnehagen. Informantane i intervjuet og i StudData-undersøkinga var utdanna etter denne planen. Ein kan her stille spørsmål ved om utdanninga har vore tydeleg nok i høve til desse utfordringane og om studentane er godt nok budde på å ta konsekvensane av skiljet i kompetanse og oppgåver mellom dei ulike yrkesgruppene i barnehagen. Samstundes er det ikkje all kunnskap som kan lærast gjennom utdanninga. Det skal mot og dugleik til for å tørre å gi seg i kast med endring av etablerte strukturar. For den nyutdanna kan det vere lettare å gli inn i folden og tenke at dette får eg ta seinare. Dette kjem fram i nokre av intervjuet, der informantane gir uttrykk for at dei ser for seg at dei etter kvart som dei får meir erfaring blir betre i stand til å gjere noko med det dei ikkje er nøgde med. Då får det teoretiske prosjektet vente til seinare.

Utfordringar knytt til leing av personalet har vore kjende i barnehagesektoren i svært lang tid og vi kjenner mellom anna undersøkingar frå 80-talet (m.a Thorsteinsdottir 1986) som viser at førskulelærarane opplever leing som det vanskelegaste i arbeidet. Likevel kan det sjå ut til at vi ikkje har meistra å gjere studentane betre rusta til å møte desse utfordringane når dei kjem ut i arbeid. Rammeplanen for førskulelærerutdanning 2003 viser til at skal utdanninga vere relevant, må den førebu studentane på dei krav samfunnet stiller til

barnehagen og legg også vekt på rolla som leiar som sentral i utdanninga. Utdanninga skal vere yrkesretta og praksisnær. Samstundes skal førskulelæraren utvikle ein solid fagleg kompetanse som grunnlag for arbeidet. Eg finn det då interessant at så få av studentane meiner dei har fått svært stort utbytte knytt til utvikling av fagkunnskapar gjennom utdanninga. Kan dette føre til at dei nyutdanna utan særleg motstand let seg sosialisere inn i ein etablert praksis med bakgrunn i at den faglege kompetansen er for svak?

5.7.2 Introduksjonen til yrket

Linda Darling-Hammond (1990) er oppteken av lærarprofesjonalitet og eg knyter dette til den profesjonelle identiteten som førskulelærar. Ho meiner at på grunn av kompleksiteten i yrket, kan ikkje lærarar overlatast til seg sjølv den første tida. Også førskulelæraren møter eit komplekst yrkesfelt, der dei skal forholde seg til krav og forventningar frå ulike grupper. Dei fleste går inn i ein allereie eksisterande praksis, om dei då ikkje får jobb i ein nystarta barnehage. I denne perioden skal dei gjere koplingar mellom teori og praksis og dei vil få ei slags oppfatning av kva som fungerer. Dei første åra er difor grunnleggande for profesjonell praksis og slik eg ser det også sentralt for den profesjonelle identiteten.

For å vite kva som er forventa av ein i ein ny jobb, kan det vere nyttig med ein instruks eller arbeidsomtale for arbeidet. Dette kan fungere som ei hjelp for den nyutdanna både for seg sjølv og i høve til resten av personalet. Berre ei av dei eg intervjuar hadde slik arbeidsinstruks. Å sikre stabilitet i yrket er også noko som stiller krav til introduksjonen av dei nyutdanna, då ein vellykka introduksjon kan spare dei for mykje usikkerheit og frustrasjon (Darling-Hammond 1990). Fleire av informantane har altså fortalt om ein introduksjon som ikkje opplevast tilfredsstillande. Ingen av arbeidsgjevarane hadde laga plan for introduksjonen. Ansvarlege overordna har vore borte, i nokre barnehagar har både styrar og pedagogiske leiarar vore fråverande, det har vore for dårleg tid, ein har blitt overletne ansvaret for å spørje ved behov osv. Når alt er nytt er det vanskeleg å vite kva ein skal spørje om og ein gjer kanskje ikkje jobben slik det er forventa. Mangel på arbeidsinstruks gjer det ikkje lettare å skaffe seg oversikt over kva som er ansvarsområdet. Dette kan skape frustrasjonar både hos den nyutdanna og personalet etter ei tid, noko som kjem fram i intervjuar. Dersom det er slik at det vert overlete til dei ufaglærte i barnehagen å føre den nyutdanna inn i yrket, kva slags innverknad kan dette få for den profesjonelle identiteten? Intervjuar viser at informantane opplever assistentane som mest opptekne av praktiske oppgåver og til dels avvisande til teori. Med tanke på introduksjonen til feltet:

Kva konsekvensar kan det få om den nyutdanna ikkje får støtte for at den kunnskapen ho har fått gjennom utdanninga er brukbar eller nyttig? Eit sentralt spørsmål er kva rolle den nyutdanna sjølv kan spele i dette og korleis kan ho få til ein prosess der teorien kan nyttast som grunnlag for refleksjon og drøftingar av praktisk handling.

5.7.3 Møtet med yrket og ”dei generaliserte andre”

Eg har i teorikapitlet stilt spørsmål ved om haldningane i samfunnet knytt til rolla som førskulelærer vil virke inn på den profesjonelle identiteten og eg vil her knyte dette til Mead sitt omgrep generaliserte andre. Som eg har vore inne på er det ikkje nødvendigvis slik at foreldre vel å ha borna i barnehagen av pedagogiske årsaker. Spørsmålet om økonomi er for mange like viktig. Ein kan også møte førskulelærarstudentar som meiner at det er uheldig for barn å vere lange dagar i barnehagen og som uttrykkjer at små barn har det best heime hos mor eller far. Samstundes vert lekmannsperspektivet sentralt i ein slik samanheng. Dersom den dominerande haldninga er slik at sunt bondevett er tilstrekkeleg for å arbeide med barn, kan det vere vanskeleg for førskulelæraren å få aksept for den jobben ein gjer og den utdanninga ein har valt. Dersom førskulelæraren opplever at utdanninga ikkje blir verdsett og at det i samfunnet er ei manglande forståing for det arbeidet ein gjer som førskulelærer, kan dette slik eg ser det vere med på å prege den profesjonelle identiteten. Det blir då truleg viktig å ha eit solid fotfeste gjennom utdanninga, for at ikkje desse haldningane skal få negativ innverknad på den profesjonelle identiteten.

Sidan barnehagar skal vere eit supplement til heimen, og ikkje er obligatorisk, vil barnehagen ha ein annan status enn skulen. Det er nærliggande å spørje om ein slik politikk vil kunne virke inn på identitetsdanninga til førskulelæraren og kva konsekvensar dette kan ha for danning av profesjonell identitet. Vil den generelle og spesifikke oppfatninga i samfunnet omkring førskulelæreryrket sin status vere avgjerande for korleis førskulelæraren utviklar ein profesjonell identitet? Eit døme på uttrykk for overordna haldningar er Bondevikregjeringa (våren 2003) si satsing på kontantstøtte. Denne politikken kunne kanskje gi signal om at ein såg det som viktigare å styrke heimen si rolle som oppsedar enn å satse på utbygging av barnehagar. I det kan det ligge eit signal om korleis ein ser på barnehagen. Andre faktorar som kan spele inn, er den generelle oppfatninga i samfunnet om barnehagen si rolle og førskulelæraren sin innverknad på kvaliteten på barnehagen. Lønn, status, utdanning osv kan også vere viktige faktorar.

I ny lov (2005) og revidert Rammeplan for barnehagen (2006) er det gjort endringar som også kan vere uttrykk for korleis samfunnet ser på rolla som førskulelærar og arbeidet i barnehagen. Eg tenkjer her på utdanningskravet for styrarar som er endra i høve til tidlegare lov, og at rammeplanen i stor grad nyttar "personalet" eller "barnehagen skal" knytt til arbeidsoppgåvene og måla for desse. Førskulelæraren som viktig for det pedagogiske tilbodet blir i liten grad framheva. Unntaket er eit punkt om barnehagen som pedagogisk verksemd, som slår fast at førskulelærar har eit særleg ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagen sitt innhald og oppgåver. I tillegg er ho ansvarlege for rettleiing av personalet for å skape felles forståing for barnehagen sitt ansvar og oppgåver (F-4205, 2006). Dette blir relativt generelt og såleis opp til den enkelte barnehage å operasjonalisere. Det at bruken av omgrep som førskulelærar, styrar eller pedagogisk leiar er så nedtona i planen, kan ha ein signaleffekt. Som eg var inne på i teorikapitlet kan måten ein nyttar ulike omgrep på vere med på å påverke innhaldet i ei rolle. Thoresen (2006) snakkar om dei nomadiske omgrepa som er med på å styre forventningar til rolla. Med tanke på diskusjonen omkring førskulelæraren si rolle i barnehagen i samband med ny barnehagelov, kan ein kan stille spørsmål ved om bruken av personalet som felles omgrep inneber ein tendens til avprofesjonalisering av yrket. Som Greve (1995) viser til kan yrkestittelen vere viktig for utvikling av yrkesidentiteten, og dermed også for den profesjonelle identiteten. Fleire av informantane ser ut til å vere opptekne av at tittelen er viktig for å bli vurdert som profesjonell. Dei er særleg kritisk til bruken av "tante" og meiner at dette er eit uttrykk for manglande respekt for utdanninga.

5.8 Fange av tradisjonen eller profesjonell pedagog?

Drøftinga ovanfor viser at førskulelæraren møter mange utfordringar knytt til danning av profesjonell identitet. Ulike tilhøve både i bakgrunn, utdanning og i møte med yrket er med på å forme den profesjonelle identiteten. Eit sentralt spørsmål er kva rolle førskulelæraren sjølv spelar i dette og i kva grad utvikling av profesjonell identitet kan seiast å utgjere ein medviten prosess. Slik eg ser det er det nødvendig å ha tru på at førskulelæraren har evne til å gripe sin situasjon med sin eigen fornuft, som Hellesnes seier det. Sjølv om barnehagen er både lekmannsprega og tradisjonell, må ein ha tru på at førskulelæraren kan vere i stand til å vere medskapar av tradisjon og såleis også kunne medverke til endring. Fleire av dei teoriane eg har nytta, gir uttrykk for eit slikt syn.

Slik eg har skrive om det i teorikapitlet er Bourdieu oppteken av å unngå determinisme og meiner at menneska er med på å påverke kulturen dei er ein del av (Bourdieu og Waquant 1995). Det blir difor for enkelt å slå fast at toget har gått med tanke på at førskulelæraren skal kunne ha definisjonsmakt i høve til kva som er god pedagogikk i barnehagen. Når den profesjonelle identiteten er noko som har utvikla seg over tid, er det vanskeleg å sjå at denne skal la seg viske ut gjennom eit tøft møte med praksis. Samstundes er det ein problematisk tanke at ein skal vere fanga av tradisjonen i så stor grad at ein ikkje er i stand til å gripe sin eigen situasjon.

Erfaringane mine frå barnehagen tilseier at ein ofte har lite tid til dei pedagogiske drøftingane. Dette kjem også fram i intervju. Informantane stiller spørsmålsteikn ved kvar dei faglege drøftingane blir av. Møte vert gjerne nytta til diskusjonar om praktiske forhold framfor pedagogikk og fag. Dette kan vere med på å tilsløre skiljet mellom førskulelærarane og lekfolket i høve til synleggjering av kompetanse. Når mange av assistentane er dyktige med barn og til å organisere kvardagen i barnehagen, kan det vere vanskeleg å få auge på førskulelæraren sin særskilde kompetanse, om ikkje denne vert artikulert. Førskulelæraren er ansvarleg for at ein oppfyller krava i overordna lover og forskrifter. Barnehagen skal vere eit pedagogisk tilbod der oppseding, omsorg og læring står sentralt. For å nå pedagogiske mål må ein ha ein teoretisk innsikt som gjer ein i stand til å leie pedagogiske prosessar. Slik eg ser det vil det vere sentralt at førskulelæraren gjennom utdanninga har blitt bevisst på kva rolle fagkunnskapen har for profesjonell praksis. Dersom det er slik at førskulelæraren sin teoretiske kunnskap er ein underordna del av den profesjonelle identiteten, vil dette kunne verke inn på kvaliteten i det pedagogiske tilbodet.

I mykje litteratur om barnehagen, finn vi omgrepet "taus kunnskap". Dette inneber at der er mykje kunnskap som vert verdsett og nytta utan at den blir verbalt artikulert. I synet på taus kunnskap finn vi ulike retningar, og Polyany er ein sentral bidragsytar. Polyany hevdar at vi veit meir enn vi kan fortelje og nyttar omgrepet implisitt kunnskap. Denne kunnskapen er eit grunnlag for eller fundament for tenking, læring og handling (Handal og Lauvås 2000) og mykje av denne kunnskapen er praktisk. Det gjer det mogleg å knyte det til Bourdieu sitt omgrep habitus og til omgrepet profesjonell identitet. Ein kan gjennom praktiske erfaringar ha utvikla oppfatningar av kva som er god yrkesutøving, utan at ein er i stand til å kunne artikulere det. Nortvedt og Grimen nyttar omgrepet *indeksert kunnskap* om den praktiske

kunnskapen. Dette er utdjupa i teorikapitlet. I høve til omgrepa taus eller innforstått kunnskap peikar dei på at det er viktig å ha ei differensiert oppfatning av artikulasjon (Nortvedt og Grimen 2004). Påstanden er at artikulasjon kan dreie seg både om verbalisering og handling, og at kunnskap som ikkje kan artikulera verbalt kan artikulera gjennom handling. Dette er interessant med tanke på arbeidet i barnehagen. Mykje av arbeidet er vanskeleg å artikulere verbalt, ein berre "veit" korleis det er best å handle i ein situasjon, utan at ein kan gjere greie for dette. Gjennom sine handlingar kan førskulelæraren vere ein representant for kvalitativt god pedagogisk praksis, og såleis vere ein modell for personalet utan at handlinga vert sett ord på. I kvardagen er det ikkje mogleg å verbalt artikulere all implisitt eller taus kunnskap. Skulle vi setje ord på alt vi kan og veit samstundes som vi handla, ville vi sannsynlegvis bli ute av stand til å handle. Samstundes er denne kunnskapen noko meir enn intuisjon ved at den let seg etterprøve.

Sett i lys av Mead sin teori om den språklege gesten og omgrepet "taking the attitude of the other" vil eg sjå det som viktig at førskulelæraren er i stand til å artikulere sentral kunnskap, både for å kunne prøve ut denne kunnskapen i høve til andre men også for å kunne vere signifikant i høve til andre si kunnskapsutvikling. Gjennom drøftingar der også teoretiske perspektiv vert løfta fram, kan ein skape større forståing og utvikle den pedagogiske plattformen i barnehagen. Samstundes er det altså ikkje alt som treng artikulera. Vaage (1998) har i ei tolking av Mead sin teori gjort eit skilje mellom problematiske og vanemessige situasjonar. Dei vanemessige situasjonane er der vi handlar meir eller mindre umedvite fordi den er rutineprega eller vi meistrar situasjonen godt. *Meads omgrep "Me" omfattar slike konvensjonelle og vanemessige situasjonar og representerer ein handlingsfase som konstituerer personlegdomen* (Vaage 1998:83). Slik kan også desse situasjonane vere med på å konstituere den profesjonelle identiteten, men på eit umedvite plan. Dei problematiske situasjonane krev gjerne nye løysingar eller ny kunnskap fordi vi ikkje kan løyse dei med kunnskap frå liknande erfaringar. *"I" representerer ein annan handlingsfase som konstituerer personlegdomen. Slike situasjonar krev refleksjon, og refleksjon fører til sjølvmedvit* (Våge 1998:83). Dette handlar altså om den medvitne delen og føreset evne til å analysere og løyse problem i ei aktuell handling, av Mead kalla refleksiv intelligens. Slik utviklar ein kompetanse til å møte nye utfordringar og situasjonar. Eg vil her våge meg til ei kopling mellom kunnskapen som vert nytta i dei vanemessige situasjonane og Bourdieu sitt omgrep *habitus*. Dette er mekanismar som styrer handling utan at ein har eit medvit om det i "handlingstvangen". Skal det vere kunnskap og

kunne definerast som del av den profesjonelle identiteten, må den kunne artikulert og etterprøvt når dette er nødvendig.

Eg har tidlegare trekt inn Säljö (2001)sitt perspektiv på språket som konstituerande i tilhøvet til omverda. *Vi er ikke fanger av omgivelsene som bare reagerer på fysiske signaler; mennesket er meningsskapende og kan via begreper opprettholde og utvikle ulike forestillinger om omverdenen* (Säljö 2001:94). Gjennom utdanninga har førskulelæraren tileigna seg kunnskap og dermed også eit språk som gjer det mogleg å frigjere seg frå tradisjonen. Samstundes kan språket nyttast for å skape band mellom teoretisk og praktisk kunnskap og slik kan det vere eit reiskap for meningsskaping mellom ulike grupper i barnehagen. Fleire av informantane trekker fram at dei gjennom utdanninga har utvikla evne til å argumentere og til å reflektere over faglege spørsmål, men samstundes er dei usikre på kunnskapen sin. Utfordringa slik eg ser det, vil her vere om utdanninga har greidd å overtyde studentane om at fagkunnskapen har ein sentral plass i praksis og i den profesjonelle identiteten. Med innsikt i eigen kompetanse vil truleg grunnlaget for meningsskaping vere betre. Utifrå datamaterialet ser det ut til at mange førskulelærarstudentar opplever fagkunnskapen som viktig, men det er urovekkande få som svarar at dei har hatt svært stort utbytte av fagkunnskapen i utdanninga. Dette kan indikere at det vert viktig å setje søkelys på dette spørsmålet i utdanninga.

6. 0 Vilkår for profesjonell identitet?

Problemstillinga for dette arbeidet handlar om vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærer. Eg har hatt som utgangspunkt at denne danninga går føre seg i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Som eg har gjort greie for i metodekapitlet har eg ikkje vore ute etter å gjere statistiske generaliseringar eller å slå fast kausale samanhengar. Til det er temaet for komplekst og datamaterialet utilstrekkeleg. Samstundes meiner eg at eg har sett søkjelys på eit tema som er interessant for fleire enn meg, og har løfta fram nokre utfordringar i høve til vilkår for danning av profesjonell identitet som førskulelærer. I dette kapitlet vil eg kort summere opp dei faktorane eg har funne sentrale i høve til problemstillinga. Eg har i arbeidet med problemstillinga definert profesjonell identitet som den delen av identiteten som handlar om å vere ein profesjonell yrkesutøvar. Denne er del av ein breiare sjølvidentitet og har utvikla seg gjennom ulike typar erfaringar før og under utdanninga og gjennom møtet med yrket. I den profesjonelle identiteten ligg det oppfatningar om kva som er god yrkespraksis, og det handlar også om ein personleg identifisering med yrkesrolla (Heggen 2007).

Eg har tidlegare hevda eit syn om at førskulelæraren er viktig for det pedagogiske innhaldet og kvaliteten på barnehagetilbodet. Dette er ikkje ei eintydig sanning. Slik eg ser det er det ikkje førskulelæraren i seg sjølv, men den kunnskapen ho har fått gjennom utdanning og erfaring som er sentral. Gjennom utdanninga har førskulelæraren ideelt sett tileigna seg fagkunnskapar, ho har utvikla sine verdiar og haldningar, styrka dei praktiske ferdigheitene og kanskje fått stadfest at ho har personlege evner som gjer henne skikka til arbeidet i barnehagen. Dette er likevel berre eit ideal. Utdanninga og danning av profesjonell identitet er eit avgrensa prosjekt i høve til det totale livsprosjektet og studentane møter utdanninga med ulike forventningar, haldningar og føresetnader. Som eg har vist gjennom oppgåva møter ein utfordringar i danning av profesjonell identitet knytt til bakgrunn, utdanning og i yrket.

Førskulelæraren skal utøve arbeidet sitt i eit samfunn prega av visse haldningar til jobben dei gjer. Desse haldningane kjem til uttrykk både på overordna plan og på individplan og kan påverke førskulelæraren sitt bilete av seg sjølv og si rolle. Barnehagen sin tradisjon er farga av desse haldningane utan at dei som arbeider der nødvendigvis har eit medvit om dette. Også førskulelæraren og dei andre tilsette er som samfunnsmedlemer prega av desse haldningane i varierende grad.

Førskulelæraren har sin profesjonelle praksis i eit felt der ho sjølv som fagperson er i mindretal. I dette feltet skal ho få gjennomslag for sitt pedagogiske prosjekt og utvikle sin profesjonelle identitet. Som eg har gjort greie for er nokre av utfordringane at arbeidet i barnehagen er prega av uklare målsetjingar og metodikk. Sidan mykje handlar om omsorg vert arbeidet gjerne nært, privat og usynleg (Bernstein, Haug 2005). På mange område kan ein seie at førskulelæraren sine oppgåver konkurrerer med heimen, noko som kan gjere det vanskeleg å få aksept for innhaldet i rolla. Førskulelæraren sin kunnskap kan møte motstand mot å bli vurdert som profesjonell kompetanse på grunn av denne likskapen med heimen sine oppgåver.

Undersøkingane eg har nytta i denne oppgåva viser at dei nyutdanna opplever møtet med yrket som ei utfordring. Informantane frå intervjuar skildrar eit møte med yrket der dei gjer andre oppgåver enn dei hadde forventa og dei er særleg opptekne av at det faglege blir borte i alt det praktiske arbeidet. Med bakgrunn i dette stiller dei spørsmål ved kva nytte dei har av utdanninga. Dei gir uttrykk for at dei har utvikla kunnskap gjennom utdanninga, men denne har lett for å kome i bakgrunnen sidan dei faglege drøftingane er sjeldne. Samstundes kan det sjå ut til at førskulelærarane har vanskeleg for å setje ord på sin eigen kunnskap. Dersom dei ikkje sjølv har erkjent eller anerkjent sin eigen kompetanse, vil det vere vanskeleg å kommunisere denne kompetansen til andre (Aanderaa 2005). Kanskje opplever ikkje førskulelæraren sin kompetanse som noko særskilt? Om ein ikkje er medviten om styrken i eigen kunnskap, kan dette virke inn på korleis førskulelæraren oppfattar seg sjølv og dermed på den profesjonelle identiteten.

Ei anna utfordring i danning av profesjonell identitet som kjem fram i intervjuar er at den formelle introduksjonen til yrket ikkje er tilfredsstillande. Manglande arbeidsomtalar gjer det dessutan vanskeleg å vite kva krav som er knytt til rolla. Dette kan føre til at ein blir usikre på forventningar til og innhald i rolla. Også andre undersøkingar viser at dei nyutdanna førskulelærarane møter eit slags ”praksissjokk” (Hauge 2001) den første tida. Dette inneber at ein del misser trua på eigen kunnskap, dei kan avvise utdanninga sitt teoretiske prosjekt og ein del sluttar etter kort tid i yrket. Både i eit menneskeleg og i eit samfunnsperspektiv er dette uheldig. Betyr dette at utdanninga ikkje kvalifiserer studentane godt nok for yrket og kva kan i tilfelle gjerast for å endre på dette? Det vil vere vanskeleg på bakgrunn av mitt materiale å gi svar på kva utdanninga gjer feil, og for ambisiøst å skulle gi svar på korleis dette kan gjerast annleis.

Barnehagen er no ein del av utdanningssystemet og skal vere eit pedagogisk tilbod der læring er sidestilt med omsorg og oppseding. Førskulelæraren skal ikkje berre passe barn, men syte for eit godt fagleg tilbod. Slik eg ser det bør fagkunnskapen ha ein sentral plass i den profesjonelle identiteten. Då er det urovekkande at så få av avgangsstudentane meiner dei har hatt svært stort utbytte av undervisninga knytt til utvikling av fagkunnskapar. Ei utdanning aleine vil likevel ikkje fullt ut kunne kvalifisere førskulelæraren for arbeidet. Førskulelærarrolla er som eg har skrive motsetnadsfylt og mangfaldig og det er mange måtar å vere ein god førskulelærer på. Når arbeidet er så samansett og prega av oppgåver utan ”fasit”, skjer mykje av læringa gjennom praksis etter avslutta utdanning. Yrkesidentiteten er ikkje noko ein får gjennom utdanning eller ved å praktisere, ein må sjølv vere medskapande. Slik eg ser det vil utdanninga likevel kunne ha ei viktig rolle i å gjere studentane medvitne om den særskilde kompetansen dei har tileigna seg gjennom utdanninga. Samstundes må førskulelæraren sjølv bli i stand til å reflektere omkring si eiga rolle og den betydninga ho kan ha for barnehagen som pedagogisk tilbod. Om ein slår seg til ro med at studentane får lite utbytte av fagkunnskapen i utdanninga, kan dette vere med på å styrke lekmannspreget i barnehagen. I kombinasjon med flat struktur, utprega likskapstenking og haldningar i samfunnet, kan dette ha avgjerande innverknad på den profesjonelle identiteten. I neste omgang vil det kunne virke inn på profesjonell praksis.

LITTERATURLISTE

- Askland, L. (1997): *På veg mot førskulelæreryrket*. Universitetsforlaget. Oslo
- Aanderaa, B. (2005): Som man roper i skogen får man svar. I: Arneberg, P., Juell, E. og Mørk, O (red) (2005): *Samtalen i barnehagen*. N.W.DAMM&SØN AS
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk Forum. Oslo
- Bastiansen, A. (1985): Sluttrapport fra prosjektet *Førskolelærer og yrke*. Institutt for anvendt vitenskapelig forskning. Oslo
- Bastiansen, A. (1994): *Barndom og profesjonell omsorg*. Tano
- Barne -og familiedepartementet (1995): *Lov om barnehager*, Q-0902 N
- Barne -og familiedepartementet (1996): Q-0905B. *Rammeplan for barnehagen*
- Barne -og familiedepartementet (1999): Stortingsmelding 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*.
- Barne -og familiedepartementet (2000): *Rekruttering og stabilitet i førskolelærereyrket*.
- Barne-og familiedepartementet (2005): *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*. Rapport frå arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen
- Bratterud, Å., Granrusten, P.T. og Lillemyr, O.F. (2000): *Hva er så spesielt med menn?* En kartlegging av menns og kvinners motivasjon for førskolelærerutdanningen. Senter for FEI. DMM. Trondheim
- Bourdieu, P. Og Wacquant, J.D. (1995): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget. Oslo
- Bunkholt, V. m.fl. (1996): *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i førskolelærerutdanningen*. Tano. Lillehammer
- Bøe, L. (2001): *Fiskarbønder av si tid*. I: Heggen, Myklebust og Øia (red): *Ungdom i spenning mellom det lokale og globale*. Det Norske Samlaget. Oslo
- Darling-Hammond, L. (1990): "Ch.2: Teachers Professionalism: Why and How". I: Liberman, A. (red): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press
- Eggen Slynghstad, S.(1998): *Barnevernsinstituttet i Trondheim 1947-1963*. Pedagogisk utdanning med kristen basis. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Etzioni, A. (ed) 1969: *The Semi-Professions and their Organizations*. Teachers, Nurses and Social Workers. N.Y: The Free Press
- Fossåskaret, E. Fuglestad, O. og Aase, T (red) (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. Universitetsforlaget. Oslo

Frønes, I (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget. Oslo

Gadamer, H.G. (1972): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen. Mohr

Grimen, H og Nortvedt, P (2004): *Sensibilitet og refleksjon*. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag. Gyldendal Akademisk. Oslo

Greve, A. (1995) *Førskolelærerens historie. På vei mot en yrkesidentitet*. Universitetsforlaget. Oslo

Handal, Gunnar (1995): Profesjonelt lærerarbeid og utdanning for profesjonalitet. I: Hasselgren, B. (1995) (red): *Lära till lärare*. HLS Forlag. Stockholm.

Handag, G og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo

Haug, P. (1991): *6-åringane. Skule eller barnehage?* Samlaget. Oslo

Haug, P. (1993): *Foreldre, barn og barnehage. Samarbeid om oppseding*. Det norske samlaget. Oslo.

Haug, P. (2005): Rammeplan på tynt grunnlag. I: *Ny lov og ny rammeplan*. Bedre barnehager skriftserie nr.2. 2005. Utdanningsakademiet. Oslo

Hauge, S. (2001): "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden...." Rapport fra pilotprosjekt med nyutdannede lærere. HiO-rapport 2001 nr 10, Oslo

Hargreaves, A. (2000): Four ages of Professionalism and Professional learning. I: *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol 6,no 2, 2000. Carfax Publishing Company. London

Heggen, K. (2003): *Kunnskapssyn og profesjonsutdanning*. Hio Rapport nr8-2003

Heggen, K. Og Terum, L. (2005): SPS-kronikk nr 3-2005: *Er fagkunnskap viktig?* Høgskolen i Oslo

Heggen, K. (2005): *Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6-2005, 446-460

Heggen, K. (2007): Profesjon og identitet. I: Molander og Terum (2007): *Profesjonskunnskap*. Oslo. Cappelen (under produksjon).

Hellesnes, J. (1992): Ein utdana mann og eit dana menneske. I: Dale, E.L (1992): *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Hjort, K (2006): *Discursen om Kompetenceudvikling*. Nordisk pedagogikk nr 4- 2006. Universitetsforlaget. Oslo

- Imsen, G. (2000): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug
- Jensen, K. (1992): *Hjemlig omsorg i offentlig regi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Judd, C. Smith, E & Kidder, L (1991): *Research Methods in Social Relations*. Harcourt Brace. The Dryden Press. Saunders College Publishing. USA
- Kjørholt, A.T.(1994): Institusjonalisering av barns liv- en barndom på avveier?: Norsk barndom i et komparativt perspektiv. I: Aasen, P og Haugaløkken O (red) *Bærekraftig pedagogikk: identitet og kompetanse i det moderne*. Ad Notam Gyldendal
- Korsvold, T (1998): *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Abstrakt forlag. Oslo.
- KUF (1980): *Førskolelærerutdanning. Studieplan*. Universitetsforlaget. Oslo.
- KUF (1995): *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2005): *Lov om barnehagar*
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver F-4205 B 2006*
- Kvale, Steinar (1998): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Kvalbein, I.A (1998): *Allmennlærerutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter*. Norsk pedagogiske tidsskrift, 82 (4/5)
- Kvalheim, I.L. (1990): *Sats på barnehagen!* Universitetsforlaget. Oslo
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkestheori*. Cappelen. Oslo
- Løkken, G. (1992): *Yrkesroller i barnehagen*, Trondheim, DMM Fei-avdelingen
- Madaus, G. Scriven, M & Stufflebeam, D (1991): *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer. Nijhoff Publishing. Boston/The Hague/Dordrecht/ Lancaster
- Martinsen, K. (1984): *Freidige og uforsagte diakonisser: et omsorgsyrke vokser fram, 1860-1905*. Aschehoug. Oslo
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self and society. From the standpoint of av Social Behaviorist*. Chicago. University of Chicago Press
- Nygård, T. (1995): *Den lille sosiologiboka*. Universitetsforlaget. Oslo
- Nørregaard-Nilsen, E. (2003): *Kindergarten, profession and learedship*. Paper på SPS-konferanse om profesjonsutdanning. Oslo
- Norgesnettrådet (2002): *Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar*. Norgesnettrådets rapporter 01/2001. Oslo

Paulgaard, G. (1997): *Ungdom , lokalitet og modernitet. Om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum. Det samfunnsvitenskaplige fakultetet, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø.

Rasmussen, J. (1998): *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo

Retvedt, O, Skaug, T, Aasen, S. (1999) *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Opplandske Bokforlag. Oslo

Riksaasen, R og Vigeland, B (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*, Tapir, Universitetet i Trondheim

Skau, G.M. (2002): *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo

Slagstad, R. (2006): *Kunnskapens hus*. Pax Forlag A/S. Oslo

Solstad, D. (2006): *Armand V. Fotnoter til en uutgravd roman*. Den Norske Bokklubben. Oslo.

Strand, T. (1996): *Ethos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Stortingsmelding 27 (1999-2000) : *Barnehage til beste for barn og foreldre*.

Stortingsmelding 30 (2004-05): *Kultur for læring*.

Stortingsmelding 16 (2006-07): *...Og ingen sto igjen*.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo

Søndenaa, K. (2002): *Tradisjon og transcendens, - ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Dr.polit avhandling. Acta Universitas Gothoburgensis. Göteborg

Terum, L.I (2003): *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Kommuneforlaget. Oslo

Thagaard, T (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Bergen

Thoresen, I. T. (2006): *Barnehagen i støpeskjeen*. Prismet årgang 57, hefte 1. IKO-forlaget

Utdannings-og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskulelærerutdanningen*. Oslo

Vaage, S. (red) (1998): *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: Georg Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag. Oslo

Vaage, S. (1998): Perspektivtaking og rammefaktorer. I: Kvalsund, R m.fl (1998): *I lærande fellesskap*. Helsingsskrift til Urban Dahllöf. Høgskulen i Volda og Møreforskning i Volda. Volda

Veenmann, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 54 nr. 2

Weber, M. (1999): *Verdi og handling*. Oslo. Pax forlag

Wenger, E. (2000): En social teori om læring. I: Illeris, K (red) (2000): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg

Ziehe, T. (1989): *Ambivalenser og Mangfoldighed*. København. Politisk revy

Anna:

Bøe, L. (2006): *I statens fald eller i livsmangfold?* Kronikk i Sunnmørsposten 28.11.06

Hjetland, H. (2007): Tale på Lærarutdanningskonferansen 29. januar 2007

Høyringsutkast Rammeplan for førskulelærarutdanninga 2003

Senter for profesjonsstudier(2005): SPS Prosjektbeskrivelse. Høgskolen i Oslo.

Smedby, J.K. (2006): StudDatavariabel nr 4-2006.

<http://www.hio.no/content/view/full/51132>

Smedby, J.K. (2007): StudDatavariabel nr 1-2007

<http://www.hio.no/content/view/full/55991>

Utdanning nr 1/2002, Fagblad for Utdanningsforbundet, Oslo

<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-990052/dok-bn.html>

VEDLEGG 2

Intervjuguide for intervju med nyutdanna førskulelærarar 2001-02;
Hovudfagsprosjektet ”Vilkår for profesjonell identitet. Danning av
profesjonell identitet i eit lekmanssprega og tradisjonelt arbeidsfelt”

I intervjuet ønskjer eg at vi kjem inn på følgjande område:

1. Innleiing:

Presentasjon av prosjektet

Avklaring av rammer for intervjuet

Konfidensialitet

Eventuelle spørsmål frå informant

2. Bakgrunn:

- Alder, sivilstand
- yrkesval
- yrkeserfaring
- haldningar til yrket
- oppfatningar av yrket

3. Politisk engasjement:

- Politikk
- fagforeiningsarbeid

4. Førskulelærerutdanninga:

- Dine opplevingar og vurderingar av studiet
- forventningar til studiet
- kvalifisering gjennom studiet
- profesjonalisering
- identitetsdanning
- kjensla av å vere førskulelærar
- arbeidsinnsats

5. Arbeidssituasjon og tilsetjingsforhold:

- Arbeidsstad
- eigartilhøve
- stillingskategori
- storleik på barnehagen
- tilsette

6. Den første tida i barnehagen:

- Opplevinga av møtet med yrket
- i barnehagen
- samarbeid innanfor og utanfor barnehagen
- rettleiing
- nettverk

7. Den noverande arbeidssituasjonen:

- Korleis du føler at du meistrar yrket
- utfordringar i arbeidet
- viktige kvalifikasjonar for arbeidet
- leiing
- personalsamarbeid
- ansvarsfordeling
- roller
- forventningar

8. Planar framover:

- Vidareutdanning
- yrkesval
- motivasjon for arbeid i barnehagen

VEDLEGG 2

Intervjuguide for intervju med nyutdanna førskulelærarar 2001-02;
Hovudfagsprosjektet ”Vilkår for profesjonell identitet. Danning av
profesjonell identitet i eit lekmanssprega og tradisjonelt arbeidsfelt”

1.0 Innleiing:

Presentasjon av prosjektet

Avklaring av rammer for intervjuet
Konfidensialitet
Eventuelle spørsmål frå informant

2.0 Bakgrunn:

2.1. Alder og sivil stand

2.2. Yrkesval:

- På kva tidspunkt bestemte du deg for å **søkje førskulelærerutdanning**?
(barndom, ungdom, ved søknadsfrist)
- Kvifor hadde du lyst til å byrje på førskulelærerutdanning?
(faginnhald, studiestad, yrke el. anna) Søkte du på andre utdanningar samstundes?
Var dette din første prioritet?
- Kva **reaksjonar** fekk du frå omgjevnadene på val av utdanning?

2.3. Foreldreyrke:

- Kva er foreldra dine si utdanning og yrke?

2.4. Erfaring:

- Hadde du praksis frå barnehage før du tok til i utdanninga? Har du anna
yrkeserfaring frå før du tok utdanning? Omfang?

2.5. Haldningar/oppfatningar:

- Kva legg du i omgrepet ”**ein profesjonell førskulelærer**”? Med bakgrunn i di
oppfatning her, ser du på deg sjølv som ein profesjonell yrkesutøvar?
- Er dette etter di oppfatning det same som å vere ein **god førskulelærer**? Korleis
vil du skildre ein god førskulelærer?
- Kva legg du i omgrepet **lekfolk**?
- Kva meiner du skil ein ”profesjonell” førskulelærer frå **lekfolket** (her: assistentar)
i barnehagen?
- Korleis opplever du haldningane frå **omgjevnadene** (familie, venner, foreldre i
barnehagen, ulike samarbeidspartar og evt. andre) til arbeidet som førskulelærer?

3.0 Politisk engasjement:

3.1. Val:

- Stemte du ved siste stortingsval? Ser du på deg sjølv som ein politisk engasjert person? I tilfelle ja, korleis kjem dette til uttrykk?

3.2. Engasjement i fagforeining:

- Er du medlem i ei fagforeining? I tilfelle ja, er du aktiv innanfor fagforeiningsarbeidet? (deltok jamleg på møte, engasjert i styreverv o.l)
- Meiner du at det er viktig å vere organisert i ei fagforeining? I tilfelle ja; kvifor? I tilfelle nei; kvifor ikkje?
- Meiner du at fagforeininga spelar ei rolle i høve til folk si oppfatning av førskulelæreryrket? På kva måte?

4.0. Førskulelærerutdanninga:

4.1. Vurdering av studiet:

- Korleis opplevde du førskulelærarstudiet? Positive og negative sider.
- Var studiet annleis enn du hadde forventa?
- Er det område innanfor utdanninga det særleg burde ha vore lagt meir/mindre vekt på i undervisninga?
- Har oppfatningane dine om studiet endra seg frå studieslutt til no? (t.d noko som mangla..)

4.2. Det viktigaste innhald i studiet for å bli ein god førskulelærer (samla kompetanse):

- Kva er dei viktigaste **fagkunnskapane** ein treng for å bli ein god førskulelærer? Kva vart lagt mest vekt på i utdanninga?
- Kva er dei viktigaste **ferdigheitene** ein treng for å bli ein god førskulelærer?
- Kva er dei viktigaste **verdiane og haldningane** ein treng for å bli ein god førskulelærer?
- Kva **personlege eigenskapar** er viktigast for å bli ein god førskulelærer? Vart det lagt vekt på dette i utdanninga?

4.3. Kvalifisering gjennom studiet:

- Korleis opplever du at studiet har **kvalifisert deg for yrket**? Har denne oppfatninga endra seg i høve til den oppfatninga du hadde på avgangstidspunktet?
- Stikkord:
- **Fagkunnskapar** (innhald i faga)
- **Ferdigheiter** (metoder, kommunikasjon, samspel m. barn og voksne)
- **Verdiar/haldningar**
- **Personlege eigenskapar**
- **Tilhøvet mellom teori og praksis**
- (Har teoriundervisninga har vore relevant for di yrkesutøving? –praksis? – samarbeidet med øvingslærer?)
- Er det noko som manglar slik du ser det **no**?

4.4. Profesjonalisering

- La undervisninga ved høgskulen vekt på førskulelæraren si rolle som ein **profesjonell yrkesutøvar**, og i tilfelle på kva måte?
- Var drøfting av førskulelæreryrket som **profesjon** ein del av undervisninga?
- Utvikla du sjølv haldningar knytt til **profesjonen sine interesser**?
- Meiner du at utdanninga bør gje studentane kunnskap om og utvikle haldningar knytt til **samfunnstilhøve, oppvekst og sosialisering**? La utdanninga vekt på dette?
- Bidrog utdanninga til å utvikle evne til **sjølvevaluering** og å setje kritisk søkjelys på førskulelæreryrket?

4.5. Identitet:

- Kjende du deg klar til å gå ut i yrket som førskulelærer då du avslutta utdanninga?
- Opplevde du deg sjølv som **førskulelærer**?
- Dersom nei, har det skjedd ei endring til no?

4.6. Fordjuping:

- Kva slags fordjupingseining tok du siste året i utdanninga? Har denne hatt særleg innverknad på korleis du meistarar arbeidet ditt? Ville du ha valt annleis i dag?

4.7. Arbeidsinnsats:

- Korleis jobba du med studiet? (Tid nytta til studiet, samanlikna med andre prosjekt)
- Hadde du løna arbeid i studietida? I tilfelle ja, kva type arbeid og kva omfang hadde dette?

5.0. Den aktuelle arbeidssituasjonen/ tilsetjingsforhold:

5.1. Arbeidsstad:

- Kor mange jobbar søkte du på etter at du var ferdig med utdanninga? Er den jobben du har no din første prioritet/ den du helst ville ha? Kvifor? Har du hatt den same jobben sidan du avslutta studiet?

5.2. Eigartilhøve:

- Kven er eigar av barnehagen du arbeider i? (kommunal, fylkeskommunal, statleg, privat; i tilfelle privat,- kva type eigarskap)

5.3. Stillingskategori

- Kva type stilling har du (styrar, pedagogisk leiar, støttepedagog)?
- Er stillinga fast, mellombels engasjement, vikariat eller anna? Storleiken på stillinga?
- Har du ein skriftleg arbeidsinstruks for arbeidet ditt?

5.4. Storleik

- Talet på tilsette i barnehagen. Kor mange førskulelærarar til saman?

- Talet på avdelingar og totalt tal på plassar i barnehagen? Alderen på borna i barnehagen generelt og på den avdelinga du arbeider særskilt.

6.0. Den første tida i barnehagen:

6.1. Introduksjon av nytilsette:

- Korleis opplevde du starten på yrket/ **den første tida** i barnehagen?
(- Introduksjonsprogram som for nytilsette? - ansvarleg for å følgje opp?
- fadderordning?)
- Korleis opplevde du **oppfølginga frå arbeidsgjevar** den første tida? -oppfølging no?

6.2. Rettleiing:

- Vert det gjennomført nokon form for **kollegarettleiing** i barnehagen, og kven har i tilfelle ansvaret for denne? – **medarbeidersamtalar?**

6.3. Nettverk:

- Korleis er **samarbeidet** mellom dykk som har utdanning i barnehagen? T.d faste møte mellom førskulelærarane i barnehagen. (-kor ofte, -innhald (fagleg, sosialt..)
- Korleis er samarbeidet mellom førskulelærarane i **kommunen/bydelen**, på tvers av barnehagar? (Organiserte nettverk mellom førskulelærarane i kommunen, bydelen el. liknande? - Ansvarleg?)
- **Korleis er kontakta med andre førskulelærarar utanom arbeidsplassen (tidlegare medstudentar, venner og liknande)?**
- Deltek du ofte i diskusjonar om førskulelæraryrket?
- Har du fora der du kan diskutere faglege spørsmål? (i eller utanfor barnehagen)

7.0. Arbeidssituasjonen:

7.1. Meistring/kvalifisering:

- Kva område innanfor førskulelæraryrket opplever du som mest **utfordrande**? Kvifor?
- Kva trivest du best med i arbeidet som førskulelærar?
- Er det særlege område du meiner at du **meistrar godt** i arbeidet ditt? –dårleg?
(Kva har i størst grad bidrege til dette? –utdanning, praksis, personlege eigenskapar, andre faktorar)
- Kva delar av jobben din meiner du det er **viktigast å prioritere?**

7.2. Korleis opplever du at du meistrar følgjande område i jobben din? Stikkord:

- Leiing og administrasjon
- Arbeid med skriftlege planar, dokument og liknande
- Sakshandsaming
- Kommunikasjon med ulike samarbeidspartar
- Konfliktløysing

- Rettleiing med andre, til dømes assistentar
- Teamarbeid/personalsamarbeid
- Arbeid med born
- Foreldresamarbeid

7.3. Personalsamarbeid:

- Stillingstype og utdanning for dine næraste medarbeidarar?
- Korleis opplever du tilhøvet mellom dei andre tilsette og deg sjølv?
- Kva er dine oppfatningar av ein god leiar? Kva legg du vekt på i **samarbeidet** med personalet?
- Korleis opplever du sjølv samarbeidet på avdelinga/barnehagen. Korleis trur du assistentane/ dei andre tilsette opplever dette?
- Kva opplever du er dei største **skilnadene** mellom deg og assistentane i barnehagen? (fagkunnskapar, ferdigheiter, verdiar og haldningar, personlege eigenskapar)
- Tenkjer du ofte over at du har **utdanning** i det daglege arbeidet, og på kva område meiner du at du oftast nyttar kunnskapane frå utdanninga? (arbeid med borna, personalet, foreldra...)
- Korleis vil du skildre **ansvarsfordelinga** på di avdeling (flat struktur, hierarkisk leiing, klare eller uklare ansvarslinjer)? Kva skilnader og likskapar ligg det i førskulelæraren og assistentane sine **oppgåver**?
- Er det område du meiner ein assistent kan meistre like godt som/ betre enn deg? /Førskulelæraren kan meistre betre enn assistenten?
- Snakkar personalet om **forventningar** til kvarandre sine roller? (Kven/korleis/kva tid)
- Har assistentane klare forventningar til deg som førskulelærer? Skil desse seg frå forventningane dei har til seg sjølv/ dine egne forventningar?
- Kva slags oppfatning trur du **foreldra** har av di rolle, samanlikna med assistentane si rolle?

7.5. Identitet

- Meiner du at du har utvikla ei sterkare kjensle av **identitet** knytt til rolla som førskulelærer i løpet av den tida du har vore i arbeid? På kva område er dette mest tydeleg og kva pregar denne kjensla?
- Ser du på deg sjølv som ein **profesjonell førskulelærer**? Kva tid følte du det slik?

8.0. Planar framover:

8.1. Yrkesval:

- Er det samsvar mellom dine forventningar til yrket og slik du opplever det no?

- Kjenner du deg i dag sikker på at du har valt rett yrke? Kva er dine **planar framover**?
- Er du **meir** eller **mindre motivert** for yrket no enn du var på slutten av studietida?
- Ville du tilrå dette yrket til ein ven? Kvifor/ikkje?

8.2. Utdanning:

- Har du planar om **vidareutdanning** dei næraste åra, - type utdanning? ; -formålet med denne? (få meir kunnskap til nytte for arbeidet i barnehagen, nytte den i eit anna yrke, andre formål...)

Kjelde: StudData

Tabell 1: studiet hadde første prioritet ved søknad opptak

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Ja	73	87	89	90	86	
N	157	307	109	111	251	N=935

Sig.nivå:0,001

Tabell 2: Skulepoeng ved studiestart

Skulepoeng	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
< 40	51	21	16	17	39	29
40-44,9	26	43	37	38	31	36
45->	23	36	47	45	30	35
N	65	214	87	69	186	N=604

Sign.nivå 0,001

Tabell 3: Utdanningsnivået til foreldra

Utdannings-nivå	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Ingen av foreldra m/høgare utd	69	51	53	66	64	59
Mor el. Far m. høgare utd	17	24	27	15	20	21
Begge m høgare utd	14	25	21	19	17	20
N	166	318	112	114	265	N=975

Sign.nivå 0,001

Tabell 4: Sivil status og omsorg for barn

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Gift eller sambuar	38	35	27	29	37	35
Omsorg for barn	23	16	13	16	19	18

Tabell 5: Studentane sin alder første semester 2000

Alder	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
-22 år	46	55	64	54	60	56
23-27 år	30	30	19	17	21	25
28 år-	24	15	17	29	19	20
N	165	312	112	114	260	N=963

Sign.nivå 0,001

Tabell 6: Kor tidleg fatta ein interesse for studiet

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
I barne-eller ungdomstida	53	48	58	40	56	51
På søkjetidspunktet	33	30	37	44	28	32
Er framleis usikker	14	22	6	16	15	16
N	159	306	109	110	254	N=938

Sign.nivå:0,001

Tabell 7: Forventningar til utdanning: *Utsegna passar svært godt.*

Passar svært godt	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Eg reknar med at studiet blir interessant	65	50	71	50	63	
Eg er sikker på at eg har valt rett utdanning	41	22	34	22	34	
Eg har valt denne utdanninga fordi eg ønskjer å gå inn i eit bestemt yrke*	44	41	43	27	51	

*ikkje signifikant

Tabell 8: Prioritering av studiane

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Eg vil arbeide med studiane berre så mykje eg må	8	7	5	4	7	7
Eg vil arb mykje m studiane men utan at det går ut over andre sider av livet mitt	59	65	56	63	57	61
Studiane må kome i første rekkje	33	28	39	33	35	33
N	157	311	110	112	260	N=950

Ikkje signifikant

Tabell 9: Forventa tidsbruk til studiar per veke

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
20 t el mindre	22	28	36	28	30	28
21-30t	18	27	28	37	29	27
31 t el meir	60	45	35	35	42	44
N	158	309	110	110	253	N=940

Sign.nivå: 0,001

Tabell 10: Forventa tid til løna arbeid per veke

	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent
Ikkje løna arbeid	20	20	19	31	22	22
1-10t	54	50	47	39	48	49
11t el meir	26	29	33	29	30	28
N	127	265	93	89	215	N=789

Ikkje sign

Tabell 11: Svært viktig når ein skal vurdere ein jobb

Svært viktig	Førskule	Alm.lærer	Barnevern	Sosionom	Sjukepleiar	Sum prosent	Sign.
Ein sikker jobb	61	55	54	45	64	57	i.s
Høg inntekt	6	5	5	4	8	6	0,001
Gode sjansar for å avansere	18	8	18	16	19	15	0,001
Ein interessant jobb	81	79	85	83	82	81	i.s
Ein jobb der ein kan arbeide sjølvstendig	15	21	14	23	13	17	0,001
Ein jobb der ein kan hjelpe andre	48	55	74	59	59	58	0,001
Ein jobb som er samfunnsnyttig	43	48	56	40	38	45	i.s
Ein jobb med fleksibel arbeidstid	15	13	19	19	18	16	0,001
Ein jobb som gir mykje fritid	13	19	7	7	10	13	0,001
Ein jobb som gir kontakt med andre menneske	76	75	80	64	68	73	0,01

Tabell 12: Prosent studentar som har svart svært viktig på spørsmål om viktige område for å bli ein god førskulelærer

Svært viktig	Fagkunnskapar	Verdiar og haldningar	Personlege evner	Praktiske ferdigheiter
Første semester 1. studieår	56 %	75 %	68 %	54 %
Siste semester 3. studieår	63 %	80 %	73 %	66 %

Tabell 13: Utbytte av utdanninga. Prosent som har svart svært stort utbytte

	Fagkunnskapar	Verdiar og haldningar	Personlege evner	Praktiske ferdigheiter
Forventning om svært stort utbytte av utdanninga 1.sem	55 %	30 %	40 %	30 %
Svært stort utbytte av utdanninga. Siste semester 3. studieår	41 %	30 %	27 %	17 %

Grunnlagsmaterialet for tabellane er tilgjengelig ved behov men vert på grunn av omfanget ikkje lagt ved oppgåva.